

Dorothee Birke / Stella Butter / Monika Sproll (Hrsg.)

Literaturwissenschaftliche Lehr-Stücke:
Konzepte und Anwendungsbeispiele
für die Hochschuldidaktik

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Danksagung	i-iv
<i>Kirsten Prinz</i> TeilnehmerInnenzentrierte Lehr- und Lernmethoden im Hochschulunterricht	1
<i>Dorothee Birke und Stella Butter</i> Einüben textanalytischer Kompetenzen in literaturwissenschaftlichen Proseminaren: drei Beispiele	12
<i>Sarah Heinz</i> Kreatives Schreiben im Literaturunterricht	20
<i>Walter Delabar</i> Universitätslehrer als Wissenschaftscoaches	31
<i>Volkhard Wels</i> Alternativen zum Referat: Ein Modell für die Seminargestaltung in der Philologie	46
<i>Cora Dietl</i> Bühnenauftritt statt Referat: Ein Lehrexperiment im Bereich der frühneuzeitlichen Literatur	61
<i>Daniel Randau</i> Lehr-Stücke: Eine literaturdidaktische Nutzung von Hölderlins Ode ‚Lebenslauf‘	69
<i>Cora Dietl</i> Wer kann sich schon merken, welche Ablautreihe welche ist? Oder: Memorialbilder zur deutschen Sprachgeschichte	77
<i>Sabine Fritz</i> Konzeption, Durchführung und Evaluation eines kulturwissenschaftlichen Projektseminars: ‚Reiserouten durch Amazonien‘	82
<i>Monika Sproll</i> Ästhetische Diskurse in der Lehre am Beispiel von Schillers Theorie des Idyllischen	106

Vorwort und Danksagung

Die Hochschuldidaktik hat in den letzten Jahren eine beachtenswerte Konjunktur erfahren. Während Fragen der didaktischen Qualifikationen von Lehrenden an der Hochschule noch vor circa zehn Jahren eher stiefmütterlich behandelt wurden, bieten viele Universitäten inzwischen spezielle Hochschuldidaktikkurse (vgl. z.B. das Kursprogramm im Rahmen des Baden-Württemberg-Zertifikats für Hochschuldidaktik). Das gewachsene Interesse an der Hochschuldidaktik ist zum einen sicherlich eine Reaktion auf die gewachsene Konkurrenz zwischen den Universitäten, die nach den Hochschulreformen in einem Wettbewerbsverhältnis um die besten Studierenden stehen. Die qualitative Steigerung der Lehre erscheint dabei als eine Möglichkeit, um die Attraktivität der eigenen Hochschule zu steigern. So wird in Berufungsverhandlungen zunehmend der Nachweis von didaktischen Qualifikationen verlangt. Zum anderen kann die Einführung von Qualifikationsangeboten im Bereich der Hochschuldidaktik auch als Antwort auf die Bedürfnisse von NachwuchswissenschaftlerInnen angesehen werden. Der abrupte Wechsel vom Lernenden zum Lehrenden, den viele NachwuchswissenschaftlerInnen in ihrer Promotionsphase vollziehen, wird bekanntlich häufig als besondere Herausforderung erlebt.

Es war diese Erfahrung, mit dem Unterrichten der ersten Proseminare ins kalte Wasser springen zu müssen, die dazu führte, dass wir als DoktorandInnen im Jahre 2004 an der Justus-Liebig-Universität Gießen die Arbeitsgruppe „Hochschuldidaktik Literaturwissenschaft“ gegründet haben. Die Arbeitsgruppe diente als ein interdisziplinäres Informations- und Kommunikationsforum, um sowohl die Zusammenarbeit von NachwuchswissenschaftlerInnen sämtlicher Philologien in der Lehre zu fördern, als auch den Austausch über Lehrmethoden und -formen zwischen erfahrenen HochschuldozentInnen und NachwuchswissenschaftlerInnen anzuregen und zu verstetigen. Ein besonderes Anliegen der AG war es, didaktische Methoden nicht nur allgemein zu erarbeiten, sondern auch zu erproben, und zu diskutieren, welche Herausforderungen und Probleme sich bei der konkreten Anwendung in literaturwissenschaftlichen Seminaren stellen. Der vorliegende Band geht zurück auf die von der Arbeitsgruppe organisierte Tagung „Literaturwissenschaftliche Lehr-Stücke“, die vom 14.-15. November 2008 am *International Graduate Centre for the Study of Culture* (GCSC) der Justus-Liebig-Universität stattfand.

Ziel der Tagung war es, die spezifischen didaktischen Aufgaben in der literatur- und kulturwissenschaftlichen Lehre zu diskutieren. Zu diesem Zweck wurden Methoden und Modelle literatur- und kulturwissenschaftlicher Lehre konturiert und konkrete Handreichungen für die Planung und Durchführung von Seminaren und einzelnen Lehreinheiten präsentiert.

Die versammelten Artikel verstehen sich als Anregungen für die literaturwissenschaftliche Hochschullehre sowie als Beiträge zu einer Diskussion über didaktische Ziele und Methoden, die die z.T. sehr unterschiedlichen Standpunkte der BeiträgerInnen nicht verbergen, sondern explizit reflektieren. Wie die Tagung selbst bildet somit auch der Band einen polyphonen Raum, in dem verschiedene, teilweise sich widersprechende Stimmen erklingen.

Im ersten Beitrag des Bands liefert **Kirsten Prinz** einen Überblick über „*Teilnehmer-Innenzentrierte Lehr- und Lernmethoden im Hochschulunterricht*“. Vorgestellt werden dabei nicht nur Methoden, die darauf zielen, die SeminarteilnehmerInnen zu aktivieren, sondern zugleich wird das Verständnis von der eigenen Rolle als Lehrender reflektiert. Im Sinne des angestrebten Erfahrungsaustauschs zwischen Lehrenden geht Prinz zudem kurz auf ihre eigenen Erfahrungen bei der Anwendung der skizzierten Formate ein.

Der nachfolgende Artikel von **Dorothee Birke** und **Stella Butter** zum „*Einüben textanalytischer Kompetenzen in literaturwissenschaftlichen Proseminaren: drei Beispiele*“ knüpft an Prinz' Methodendarstellung zur Teilnehmeraktivierung an, die mit exemplarischen Beispielen konkretisiert werden. Es werden drei Übungen zu einem Primärtext (Gilmans „The Yellow Wallpaper“) vorgestellt, die auch für andere literarische Werke genutzt werden können. Ein spezieller Fokus liegt auf der Herausarbeitung des Mehrwerts dieser Verfahren für das Einüben von Interpretationsmethoden.

Ein ausführliches Fallbeispiel für kreative Arbeitsweisen in der Hochschullehre liefert **Sarah Heinz** in ihrem Beitrag „*Kreatives Schreiben im Literaturunterricht*“. Heinz zeigt am Beispiel des von ihr unterrichteten Seminars „Introduction to Autobiography: Non-Fiction and Fiction“, wie kreatives Schreiben im Unterricht eingesetzt werden kann, um Studierenden den Zugang zu komplexen Theorien zu erleichtern.

In seinem Aufsatz zum Thema „*Universitätslehrer als Wissenschaftscoaches*“ beschäftigt sich **Walter Delabar** mit dem Kompetenzprofil von LiteraturwissenschaftlerInnen vor dem Hintergrund sich wandelnder Arbeitsmarktbedingungen sowie der Hochschulreformen. Die zentrale Frage, der Delabar nachgeht, lautet „Was lernen LiteraturwissenschaftlerInnen und wozu können sie es brauchen?“ (S. 31) Delabar fordert, dass neben die fachliche Ausbildung gleichermaßen die Förderung grundlegender Kompetenzen wie „Diskussionsfähigkeit, Rechercheerfahrung, Präsentations- und Medienerfahrung, Sach- und Fachwissen, Schreibkompetenzen sowie soziale Kompetenzen“ (S. 40) als Ausbildungsziele treten sollten. Er skizziert, wie die Ausbildung solcher Kompetenzen durch Referate und Präsentationssaufgaben mit anschließender Diskussion sowie durch intensive Betreuung und Feedback seitens des Lehrenden konkret gefördert werden kann.

Während Delabar dezidiert für die Notwendigkeit von Referaten in der literaturwissenschaftlichen Lehre eintritt, lehnt **Volkhard Wels** den Einsatz von Referaten in der Lehre als „drittklassige Lösung“ entschieden ab. Wels beschreibt in *„Alternativen zum Referat: Ein Modell für die Seminargestaltung in der Philologie“* eine Unterrichtsform, die auf seinem spezifischen Verständnis von der Rolle des Lehrenden als Moderator und animateur von Diskussionen basiert. Das Modell wird zunächst allgemein vorgestellt und im Anschluss daran anhand von Seminarbeispielen ausführlich illustriert.

Die Frage nach Alternativen zum Referat setzt sich fort in **Cora Dietls** Beitrag *„Bühnenauftritt statt Referat: Ein Lehrexperiment im Bereich der frühneuzeitlichen Literatur“*. Sie stellt ein von ihr erprobtes Seminarkonzept vor, in dem für den Leistungschein kein Referat und auch keine Hausarbeit gefordert war, sondern die Mitwirkung an einer Aufführung von Daniel Cramers Theaterstück *„Comoedia Plagium“* (1593), welches das Thema des Hauptseminars bildete. Zu den didaktischen Vorteilen eines solchen Vorgehens gehören für sie u.a. das Zusammenspiel von Theorie und Praxis, der Erwerb von Schlüsselqualifikationen (z.B. Rhetorik, Gruppenmanagement) sowie insbesondere die hohe Motivation der Studierenden und der nachhaltige Lerneffekt.

Die Frage nach der didaktischen Behandlung lyrischer Texte in Proseminaren greift **Daniel Randau** in seinem Artikel *„Lehr-Stücke: Eine literaturdidaktische Nutzung von Hölderlins Ode ‚Lebenslauf‘“* auf. Er erläutert, wie Interpretationsansätze des Gedichts im Unterricht erarbeitet werden können, wobei es ihm ein besonderes Anliegen ist, die Studierenden dafür zu sensibilisieren, dass Inhalt und Form des Gedichts nicht getrennt voneinander analysiert werden können.

Die Gedächtnisbildung von Studierenden steht im Mittelpunkt von **Cora Dietls** Überlegungen zu *„Wer kann sich schon merken, welche Ablautreihe welche ist? Oder: Memorialbilder zur deutschen Sprachgeschichte“*. Dietl erörtert anhand eines Fallbeispiels, wie Bilder im (sprachgeschichtlichen) Unterricht eingesetzt werden können, um die Gedächtnisleistung von Studierenden zu erhöhen.

Mit **Sabine Fritz'** Vorstellung der *„Konzeption, Durchführung und Evaluation eines kulturwissenschaftlichen Projektseminars: ‚Reiserouten durch Amazonien‘“* folgt ein praktisch orientiertes Seminarbeispiel. Anhand des von ihr durchgeführten Projektseminars im Bereich der lateinamerikanischen Landeskunde diskutiert Fritz die Grundideen und die Methodik des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens (EVA), das auf den Pädagogen Heinz Klippert zurückgeht. Ihr besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Chancen und Risiken dieses didaktischen Ansatzes, wie sie sich in der Praxis gezeigt haben.

Der Band schließt mit **Monika Sprolls** Beitrag „*Ästhetische Diskurse in der Lehre am Beispiel von Schillers Theorie des Idyllischen*“. Sproll stellt eine Unterrichtseinheit aus einem Proseminar zu Friedrich Schillers Theorietexten vor, in der seine ästhetische Kategorie des Idyllischen historisch und intermedial kontextualisiert wird. Dabei beleben die Studierenden in der Arbeitsform des Gruppenpuzzles (nach S. Lin-Klitzing) diese ästhetische Debatte um die Möglichkeiten des Idyllischen in angeeigneten historischen Sprechpositionen.

* * *

Die Tagung sowie weitere Projekte der AG Hochschuldidaktik wären ohne die großzügige Unterstützung durch den Förderfonds der Justus-Liebig-Universität nicht möglich gewesen. Die AG hatte sich die Ziele gesetzt, erstens hochschuldidaktische Schlüsselqualifikationen an Lehrbeauftragte des Mittelbaus im Bereich der Philologien zu vermitteln, zweitens dadurch zur Qualitätssteigerung der Lehre im literaturwissenschaftlichen Grundstudium beizutragen, und drittens ein Informations- und Austauschforum zu kreieren. Um diese Ziele zu erreichen, wurde im Förderungszeitraum (Nov. 2005 bis Feb. 2009) ein Workshopprogramm erarbeitet und eingerichtet, das inzwischen vom *Teaching Centre* des Gießener Graduiertenzentrums (GGK/GCSC) verstetigt worden ist. Zudem wurde eine Datenbank eingerichtet, die als Informations- und Kommunikationsplattform für Lehrende dient (http://www.post-graduates.net/wps/pgn/dl/liste/teaching_centre/). Wir möchten uns an dieser Stelle herzlich für die Unterstützung durch die Universität bedanken sowie für die produktive Zusammenarbeit mit dem Gießener Graduiertenzentrum, insbesondere dem *Teaching Centre*. Namentlich sei an dieser Stelle Ansgar Nünning, dem Direktor des GGK/GCSC, Wolfgang Hallet, dem Leiter des *Teaching Centre*, sowie Gerhard Kurz für ihre beratende Unterstützung gedankt. Die erfolgreiche Arbeit der AG wäre zudem nicht ohne die Tatkraft und das Engagement von Claudia Herzfeld, Stefanie Bock und Ursula Arning möglich gewesen. Dank sagen möchten wir auch allen ReferentInnen der Tagung, zu denen neben den BeiträgerInnen dieses Bandes auch Stefanie Bock, Wolfgang Hallet, Katrin Lehnert und Hania Siebenpfeiffer gehörten. Ein abschließender Dank gebührt Rowena Sandner und Ursula Arning, die den Löwenanteil der redaktionellen Arbeit des vorliegenden Bandes übernommen haben. Mit dem Erscheinen dieses Bands ist die Arbeit der AG Hochschuldidaktik Literaturwissenschaft zwar beendet, doch wurde mit der Tagung „Literaturwissenschaftliche Lehr-Stücke“ eine lebhafte Diskussion über hochschuldidaktische Fragen der Literatur- und Kulturwissenschaften initiiert, die zur Fortsetzung einlädt.

Dorothee Birke / Stella Butter / Monika Sproll

TeilnehmerInnenzentrierte Lehr- und Lernmethoden im Hochschulunterricht

Kirsten Prinz (Gießen)

1. TeilnehmerInnenzentrierte Lehr- und Lernmethoden – einige Anmerkungen

„TeilnehmerInnenzentrierte Lehr- und Lernmethoden im Hochschulunterricht“¹ – der Titel meines Beitrags scheint vor dem Hintergrund eigener Seminarerfahrungen eher Divergentes miteinander zu verbinden. Unterricht, wie ich ihn erlebt habe und wie ich ihn früher für mich definierte, bestand in erster Linie aus dem Unterrichtsgespräch als ‚klassischer‘ Lehrmethode. Entsprechend reproduzierte ich dieses Modell, als ich ‚die Seiten wechselte‘ und nun die Rolle der Lehrenden einnahm. Von meiner Rolle verlangte ich unter anderem fachliche Kompetenz und eine klare Vermittlung von Inhalten. Mindestens ebenso wichtig war und ist mir die Schaffung einer angenehmen Seminaratmosphäre als Grundlage einer produktiven Zusammenarbeit. Die Annäherung an mein ‚Lehrideal‘ gelang mir manchmal besser, manchmal weniger gut. Teilweise merkte ich an Mimik, Körpersprache und Rückfragen, dass Inhalte nicht oder nur teilweise verstanden wurden. Doch selbst wenn inhaltliche Lernziele erreicht worden waren, beteiligten sich an dem Weg dorthin immer ‚dieselben Gesichter‘. Hinzu kommen Rahmenbedingungen, die einen inhaltlichen Austausch verhindern: Übervolle Seminare, die einmal wöchentlich stattfinden, tragen kaum zur Förderung einer kommunikativen Lernatmosphäre bei.

Aus dieser Beobachtung des Istzustands meiner Seminare ergaben sich für mich folgende Fragen: Wie kann ich eine stärkere Seminarbeteiligung erreichen? Wie können Rollenverhalten, aber auch Rollenerwartungen (hier die Aktiven, dort die Passiven/Konsumenten) aufgelöst werden? Wie kann ich überprüfen, ob das Besprochene wirklich verstanden worden ist? Wie kann im Seminar eine Wissensvertiefung erlangt werden? Eine mögliche Schlussfolgerung aus diesem Fragenbündel ist: Um Rollenverhalten aufzulösen, genügt es nicht, dieses bloß im Seminar anzusprechen, denn das führt eher zur Verstärkung von Schüler- und Lehrerrollen. Vielmehr müssen ‚festgefahrene‘ Rollen nachhaltig irritiert werden und alternative Verhaltensmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Hier eröffnen teilnehmerInnenzentrierte Unterrichtsmethoden Wege jenseits des traditionellen Gesprächs im Plenum. Die Entscheidung für eine stärkere Verwendung teilnehmerInnenzentrierter Methoden ist

¹ Eine explizite Unterscheidung zwischen Lehr-/Lernformen und Methode wird im Folgenden nicht vorgenommen. Eine Engführung der Begriffe deutet sich auch bei Hallet 2006, S. 68 an: „Allerdings hat sich herausgestellt, dass der Kern dieser ‚methodischen Großformen‘ die spezifischen Inszenierungsformen von Lernprozessen sind, sodass die Wahl oder die institutionelle Setzung der ‚großen‘ Lehr-/Lernformen zugleich eine Entscheidung für bestimmte unterrichtspraktische Verfahren darstellt.“

keineswegs formaler Art, sondern betrifft auch das eigene Selbstverständnis substantiell. Wolfgang Hallet bemerkt hierzu: „Für die Lehrperson bedeutet dies auch, dass mit der Entscheidung für eine bestimmte Lehr-/Lerninszenierung immer die Reflexion, möglichst auch eine Definition der eigenen Funktion und der Erwartungen an die Lernenden verbunden sein muss.“²

In Bezug auf teilnehmerInnenzentrierte Lehr- und Lernmethoden bedeutet dies, dass sich die Erarbeitung von Inhalten nicht mehr hauptsächlich über eine ‚Vermittlung‘ durch eine Lehrperson vollzieht. Mein eigenes Verständnis als Lehrperson wandelte sich von einer ‚allwissenden Erzählerin‘ im Frontalunterricht hin zu einer *Initiatorin und Koordinatorin von Lernprozessen*.³ Dieser Wechsel hatte sehr entspannende Effekte: Nicht ich stand im Zentrum des Geschehens, sondern die Arbeit der TeilnehmerInnen, z.B. in Kleingruppen. Andererseits verlangt die KoordinatorInnen-Rolle Bewusstsein und Wissen in Bezug auf die Methodenauswahl und Klarheit über die Lernziele, um eine lenkende Funktion ausüben zu können. Noch zentraler ist meines Erachtens jedoch der Wechsel im *Gesprächsverhalten*. Dieses verlagert sich *von der Aussage zur Frage*. Konkret bedeutet dies in der Arbeit mit Kleingruppen, dass Fragen nicht gleich beantwortet werden. Sehr häufig markieren Fragen kein Wissensdefizit, sondern die Erarbeitung und Annäherung an einen Gegenstand. Hier zu früh mit Antworten aufzuwarten, stoppt die Auseinandersetzung und den Lernprozess. Damit verbunden ist aber auch die Offenheit, *Lernprozesse geschehen zu lassen*. Dies verlangt ein Grundvertrauen in die TeilnehmerInnen, die sich im Vorfeld vorbereiten müssen und mit deren aktiver Beteiligung eine Lerneinheit steht und fällt. Hier zeigte sich eine enge *Korrelation zwischen Verhaltensmustern und Lehrformen*. So konnte es durchaus passieren, dass TeilnehmerInnen sich in Arbeitsgruppen sehr aktiv verhielten, da diese Lehr- und Lernform bereits eine stärkere Aktivität verlangt. Im Plenum hingegen war öfter eine passive Haltung zu beobachten. Meines Erachtens zeigt sich daran, dass Lehrformen auch unterschiedliche Verhaltensmuster fördern.

Trotz nach wie vor von meiner Seite vorhandener Unsicherheiten mit teilnehmerInnenzentrierten Lehrformen spricht einiges für deren vermehrten Einsatz:

- ⇒ Die durch Frontalunterricht festgefahrenen Rollen lösen sich auf.
- ⇒ Das Arbeiten in Kleingruppen führt zu einer angenehmen und vertrauten Seminaratmosphäre, was bei einmal wöchentlich stattfindenden Großgruppen keineswegs selbstverständlich ist.

² Ebd., S. 53.

³ Zum Wandel der Lehrperson, siehe auch Hallet 2006, S. 53: „Es geht nun nicht mehr vordringlich darum, Informationen, Wissen und Kompetenzen unmittelbar an die Lernenden weiterzuvermitteln, sondern darum, möglichst günstige Bedingungen für die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen und für die Entwicklung von Fähigkeiten zu schaffen.“

- ⇒ Es entsteht Raum für persönlichen Kontakt zwischen TeilnehmerInnen und Lehrperson.
- ⇒ Das gemeinsame Erarbeiten von Inhalten in Kleingruppen steigert das Erfolgsgefühl.
- ⇒ Durch das persönliche Gespräch werden Defizite und Erfolge bei der Erarbeitung von Inhalten differenziert wahrnehmbar.
- ⇒ Es können sich ‚tiefere‘ Lernprozesse jenseits einer Reproduktion entwickeln, z.B. eine eigenständige Erschließung von Zusammenhängen und deren Anwendung und Übertragung. Wichtig ist, dass hier die ‚eigene‘ Entwicklung von Zusammenhängen als persönlicher Erfahrungsraum wahrgenommen werden kann.

Die im Folgenden vorgestellten „Methodentools“ dienen als Anregung, wie teilnehmerInnenzentrierte Formen in das Seminar einfließen können. Aber was verbirgt sich hinter diesen Begrifflichkeiten genau? Schließlich bezieht sich auch das im Rahmen des Frontalunterrichts stattfindende Unterrichtsgespräch auf die TeilnehmerInnen und könnte so betrachtet als teilnehmerInnenzentriert aufgefasst werden. Daher folgende Definition:

TeilnehmerInnenzentrierte Lehr- und Lehrformen initiieren Lehr- und Lernprozesse, die maßgeblich auf der Interaktion und Zusammenarbeit der TeilnehmerInnen beruhen. Die Lehrperson moderiert und koordiniert die Prozesse und steht den TeilnehmerInnen als Ressourceperson und ExpertIn zur Verfügung.

Nachfolgend geht es nicht um einen enzyklopädischen Überblick über sämtliche Formen von teilnehmerInnenzentriertem Unterricht.⁴ Vielmehr soll durch das Vorstellen exemplarischer Beispiele – gerade auch aus der eigenen Praxis – ein erster Einblick gegeben werden, wie ein Verzicht auf den Frontalunterricht konkret aussehen kann. Ich verwende dabei einen sehr breiten Begriff von teilnehmerInnenzentrierten Methoden – hierzu kann die Arbeit in Gruppen wie auch die Einzelarbeit zählen, wobei letztere auch als Sequenz im Rahmen einer Gruppenarbeit erfolgen kann, z.B. wenn nach einer persönlichen Reflexionsphase der Austausch in einer Kleingruppe erfolgt.

In meinen Seminaren verwende ich verschiedene Methoden/Unterrichtsformate, unter denen das klassische Seminargespräch nach wie vor eine wichtige Rolle spielt. Eine meiner Faustregeln lautet jedoch:

*Wenn die Diskussion stagniert oder sich nur ‚die Gleichen‘ melden:
Raus aus dem Plenum, rein in die Gruppe!⁵*

⁴ Ein guter Überblick über aktuelle Ansätze kooperativen Lernens findet sich in den Publikationen von Kathy Green und Norm Green (2005), die kooperatives Lernen maßgeblich mitentwickelt haben.

⁵ Diesen Tipp verdanke ich Dagmar Schulte und ihrem für mich sehr impulsgebenden Seminar „Texte mit Studierenden lesen – eine Wissenschaft für sich“, veranstaltet von der AG Hochschuldidaktik Literaturwissenschaft der JLU Gießen, 06.06.07.

2. TeilnehmerInnenzentrierte Methoden – einige Beispiele aus der Praxis

Nachfolgend einige Beispiele aus der Praxis, auch geeignet für EinsteigerInnen, die den Ausstieg aus dem Frontalunterricht erproben:

2.1 Ein Produkt entwickeln

Die TeilnehmerInnen sollen in Kleingruppen (2-4 Personen) innerhalb eines bestimmten Zeitraums ein Produkt entwickeln, z.B. einen kurzen Text von einer halben Seite schreiben und inhaltliche Zusammenhänge in eigenen Worten formulieren.

Funktion:

Erlertes wiederholen und eigene Zusammenhänge entwickeln.

Beispiel:

Schreibt einen kurzen Text. Definiert „Repräsentation“ und „Performanz“ in eigenen Worten und setzt beide Begriffe zueinander in Beziehung. Zeitraum: 20 Min.

Anmerkungen:

- Im Vorfeld erhielten die TeilnehmerInnen Texte zur Definition beider Begriffe und einen kurzen Textausschnitt, in dem beide Begriffe verwendet wurden. Der im Text bereits angedeutete Zusammenhang sollte demnach noch einmal explizit schriftlich formuliert werden.
- Die Art und Weise, wie die Aufgabe inszeniert wird, kann Einfluss auf die Umsetzung haben. So wies ich darauf hin, dass sich die Sprache am Duktus eines kulturwissenschaftlichen Fachlexikons orientieren soll. Dies spornte die TeilnehmerInnen zur Verwendung von Wissenschaftssprache an.
- Die Zeit lieber zu knapp bemessen und hinterher um wenige Minuten verlängern beschleunigt die Überwindung erster Hemmnisse in der Startphase.
- Die Lehrperson ist Ressourceperson, das heißt: Probleme sind Teil des Lösungsweges; deshalb nicht gleich mit Lösungsangeboten kommen, sodass die Gruppe auf diese Weise üben kann, einen ‚stuck state‘ auszuhalten. Wissenschaftliche Lösungswege zu entwickeln, heißt an Hindernissen zu arbeiten und diese auch zu überwinden.
- Häufig sind die Fragen der TeilnehmerInnen schon Teil der Lösung. Daher bietet es sich an, auch beim Fragen besser den Istzustand herauszukristallisieren bzw. lösungsorientiert vorzugehen: Was genau versteht Ihr nicht? Wo genau kommt Ihr nicht weiter? Was braucht Ihr, um weiterzukommen? (Tipp: Besser nicht „warum“ fragen. Das führt eher in eine diffuse Problemfixiertheit mit Antworten wie „Ja, weil ich das alles nicht verstehe.“ oder „Ich weiß nicht, warum.“).

2.2 Wohin soll die Reise gehen?

Hier erstellen die Kleingruppen ein „Mind Map“ zu Teilaspekten, die sie im Seminar behandeln möchten.

Funktion:

Schwerpunkte zu einem Thema entwickeln.

Beispiel:

Welche Aspekte sind bei der Analyse von Emine Sevgi Özdamars Schreibverfahren relevant? Bezieht Euch dabei auf das Eingangskapitel von *Die Brücke vom Goldenen Horn*.

Anmerkung:

Aus dieser Übung müssen Konsequenzen gezogen werden, sonst bleibt sie ineffektiv. Das heißt konkret: Wenn Schwerpunkte herausgearbeitet wurden, sollte ein Teil von ihnen im Anschluss auch exemplarisch bearbeitet werden.

2.3 Fragen ausloben⁶

Auch hierbei geht es um die Erarbeitung zukünftiger Arbeitsschwerpunkte. Die TeilnehmerInnen reichen bis zu einem bestimmten Termin Fragen zu einem Thema ein. Die besten Fragen werden im Seminar behandelt. Die Auswahl der Fragen kann in der Gruppe oder durch die Seminarleitung erfolgen.

Funktion:

Schwerpunkte zu einem Thema entwickeln.

Anmerkungen:

- Diese Methode eignet sich sehr gut, um bereits im Vorfeld einer Seminarsitzung eine Beschäftigung mit dem Thema zu initiieren und TeilnehmerInnen zum Lesen zu bewegen.
- Anhand der Aufgabenstellung sowie der eingereichten Fragen werden Kriterien für wissenschaftliche Fragestellungen und somit eine Metaebene eingeführt.
- Lehrende können sich außerdem gezielt im Vorfeld auf Fragen vorbereiten, die zudem aus der Gruppe heraus entwickelt wurden.

2.4 Problem-Post

Hier erhalten die TeilnehmerInnen die Aufgabe, Probleme oder Fragen zu formulieren, die bei der Beschäftigung mit einem Thema aufgetaucht sind. Die TeilnehmerInnen schreiben Fragen auf, diese werden eingesammelt, hinterher werden Fragen aus dem Pool gezogen und in der Gruppe beantwortet.

⁶ Zu dieser Idee wurde ich in dem Seminar „Texte mit Studierenden lesen“ mit Dagmar Schulte angeregt.

Funktion:

Klärung von Fragen, Vertiefung des inhaltlichen Verständnisses, Austausch schaffen.

Anmerkungen:

- Diese Methode eignet sich gut für TeilnehmerInnen, die sonst wenig in der Gruppe sagen.
- Fragen und Problemformulierungen müssen würdigend behandelt werden. Daher am besten vorher mit der Gruppe kommunikative Spielregeln festlegen.
- Erfordert inhaltliche Flexibilität und Moderationskompetenzen von der Lehrperson.

2.5 Placemat⁷ (3-er bis 4-er Gruppen)

Auf größeren Bögen Papier bekommt jede Person ihr eigenes Schreibfeld (an den Rändern oder an der Ecke). In die Mitte wird ein Kreis oder Quadrat gezeichnet. Das ist der Gemeinschaftsraum für Ideen aus der Gruppe. Zu einem bestimmten Thema sammeln die TeilnehmerInnen nun für 2-3 Minuten Ideen und notieren sie in ihrem Bereich. Danach werden die Ideen im Team diskutiert. Es muss Konsens darüber erreicht werden, welche Ideen das Team unterstützt. Diese werden in der Mitte aufgeschrieben und nach Wichtigkeit geordnet. Diese Methode eignet sich auch für die Arbeit an literaturwissenschaftlichen Themen.

Funktion:

Ideen austauschen und diskutieren, eigene Strukturierung zu einem Thema entwickeln, Konsens etablieren, verschiedene Vorgehensweisen bei der Erarbeitung von Themen reflektieren.

Beispiel:

Welche Themen in der germanistischen Literaturwissenschaft können mit postkolonialen Fragestellungen verbunden werden? Sammelt zunächst mögliche Themen und notiert sie stichpunktartig in Eurem jeweiligen Randfeld. Einigt Euch dann gemeinsam in der Gruppe auf Themenschwerpunkte. Notiert in der Mitte Eure gemeinsamen Themenschwerpunkte und legt die Reihenfolge der Bearbeitung fest. Begründet Eure Reihenfolge.

Bei den vorgestellten Methoden handelt es sich um ‚kleine Formen‘, die innerhalb einer Seminarsitzung neben anderen Methoden verwendet werden können. Im Folgenden gehe ich auf die Puzzle-Methode, auch ‚Jigsaw‘ genannt, genauer ein.⁸ Hierbei handelt es sich um eine größere Form teilnehmerInnenzentrierten Lernens, die sich über mehrere Sitzungen erstrecken kann.

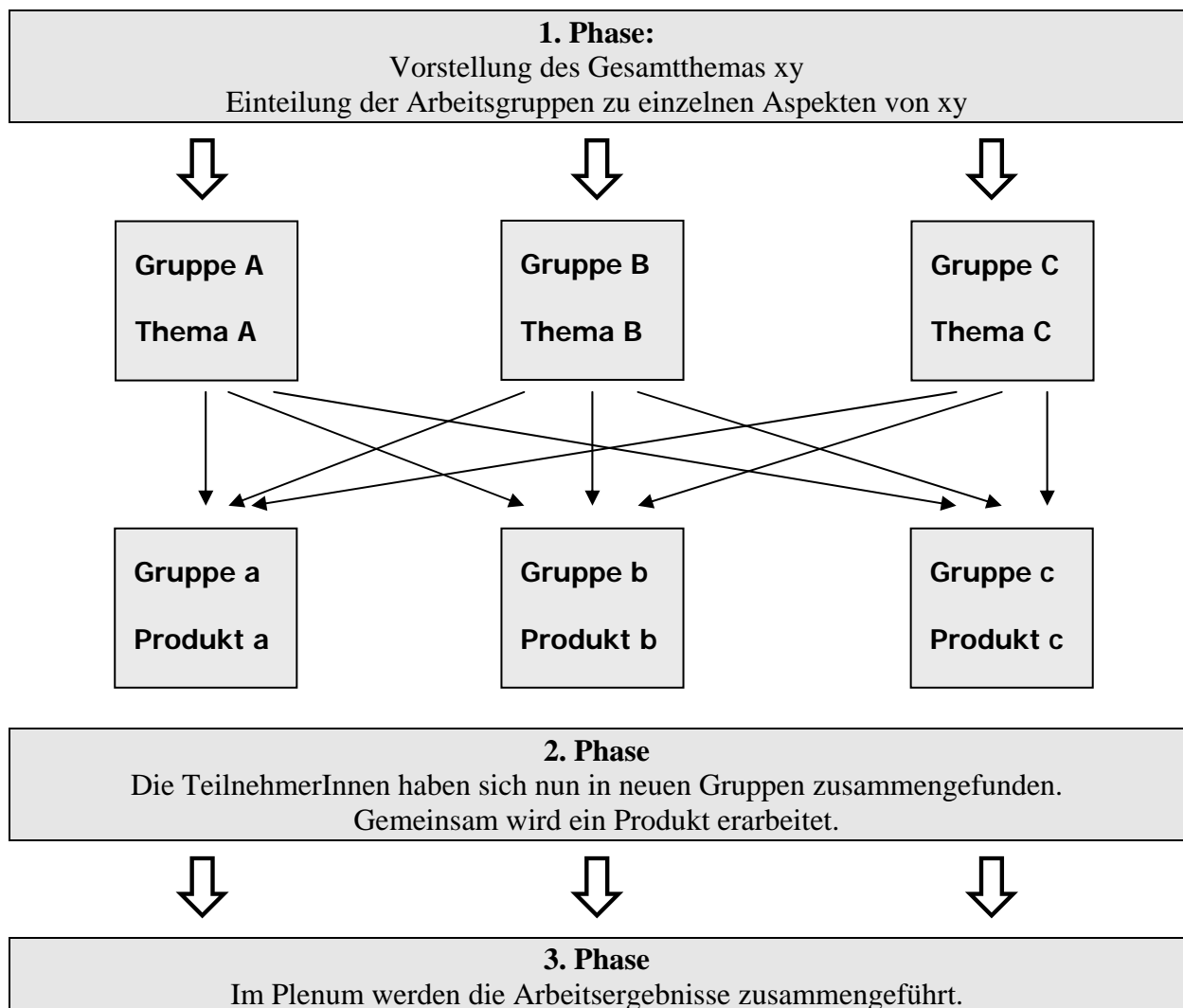
⁷ Vgl. Green 2005, S. 136.

⁸ Ich habe diese Methode in dem bereits erwähnten Seminar von Dagmar Schulte „Texte mit Studierenden lesen“ kennengelernt. Davon angeregt, besuchte ich ein weiteres Seminar zu „Offenen Lehr- und Lernformen“ bei Susanne Lin-Klitzing. Grundsätzlich kursiert das Gruppenpuzzle in didaktischen Methodensammlungen aber in zahlreichen Varianten und unter verschiedenen Namen. Grundlegende und wichtige Hinweise bietet Lin-Klitzing 2006, S. 1-8.

3. Die Puzzle-Methode als Form teilnehmerInnenzentrierten Lernens

Diese Methode eignet sich sehr gut, um übergreifende Zusammenhänge in Gruppen zu erarbeiten. Die Bearbeitung des Themas erfolgt in drei Phasen. In *Phase 1* wird in den Gruppen an einem bestimmten Teilaspekt gearbeitet. Alle in der Gruppe müssen die Arbeitsergebnisse entwickeln und verstanden haben. In *Phase 2* werden die Gruppen neu zusammengesetzt, sodass sich in den neuen Gruppen immer ExpertInnen für ihr Fachgebiet befinden. Hier wird nun ein gemeinschaftliches Produkt entwickelt (z.B. ein Schaubild). In *Phase 3* werden die Produkte im Plenum diskutiert. Ich habe bislang in Gruppengrößen von 5-7 Personen pro Gruppe bei einer Gesamtgruppengröße von ca. 25 Personen gearbeitet. Prinzipiell kann diese Methode auch in größeren Gruppen angewendet werden. Die Puzzle-Methode eignet sich gut, um die Analyse von komplexen Sachverhalten zu optimieren, zur Erarbeitung und Vermittlung komplexer Informationen sowie zur Zusammenführung diverser inhaltlicher Aspekte im Team.

Schema zur Puzzle-Methode



Beispiel:

Postcolonial Studies – eine Übersicht über die Theoriebildung.

Erfahrungswerte und Anmerkungen zum Ablauf:

- Angeregt zum Gruppenpuzzle wurde ich durch meine zwei Seminare zu Postcolonial Studies und deutschsprachiger Gegenwartsliteratur. Ein Lernziel war bei beiden Seminaren, Kernthesen zu einzelnen theoretischen Ansätzen zu sammeln und in einer Übersicht zusammenzuführen. Im ersten Seminar behandelte ich das Thema „Postkoloniale Theorieansätze – eine Übersicht“ in Form einer klassischen Gruppenarbeit mit anschließenden Referaten. Die einzelnen Gruppen trugen ihre Arbeitsergebnisse vor, was allerdings einer Aneinanderreihung von Kurzreferaten gleichkam. Das zuvor ansatzweise vorhandene Gruppengefühl wich den bekannten Ermüdungserscheinungen nach Referaten, woran auch das Tafelbild nichts änderte. Es lohnt sich demnach, das Arbeitsergebnis komplett in Gruppen zu entwickeln.
- Aufgrund dieser Erfahrung habe ich für das zweite Seminar das Gruppenpuzzle der klassischen Gruppenarbeit vorgezogen. Zur Vorbereitung des Gruppenpuzzles gehörte, dass ich bereits in der ersten Sitzung die Methode vorstellte und die Bereitschaft zur intensiven Gruppenarbeit für eine weitere Seminarteilnahme voraussetzte. Diesmal plante ich fünf Sitzungen ein: jeweils zwei Sitzungen für die Phase 1 und 2 sowie eine Sitzung zur Vorstellung der Ergebnisse. Ziel war es, zentrale theoretische Ansätze der Postcolonial Studies zu erarbeiten. Diese Ergebnisse sollten dann in der sich anschließenden Seminarphase nach dem Gruppenpuzzle, in der sich die Gruppen wieder im Plenum formierten, mit literarischen Beispielen verbunden werden.

Wichtig ist: Mit Phase 1 des Gruppenpuzzles steht und fällt der Erfolg des Projekts. Ich stand daher bei Fragen als Ressourceperson zu Verfügung. Im Vorfeld stellte ich das Textmaterial zusammen und bereitete unterschiedliche Fragenkataloge vor (z.B. einen Fragenkatalog zu Edward W. Said, einen weiteren zu Homi K. Bhabha etc.). Pro Gruppe wurde ein Fragenkatalog bearbeitet. Es gab folglich ExpertInnen für Bhabha, Spivak, Said etc. Die Bearbeitung des Fragenkatalogs diente der Ergebnissicherung in Phase 1.

In Phase 2 wurden die Gruppen neu zusammengestellt, sodass in jeder Gruppe ExpertInnen für die verschiedenen Ansätze vertreten waren. Ziel war es nun a) die unterschiedlichen Ansätze in einem Schaubild zusammenzuführen und im Plenum zu präsentieren und b) gemeinsam eine 5-seitige Ausarbeitung zu erstellen, die zentrale Thesen zu den theoretischen Ansätzen vorstellte und das erstellte Schaubild auch noch einmal schriftlich erklärte.

Der genaue Ablauf:

Vorbesprechung von 60 Min. in einer regulären Seminarsitzung: Erklärung des Gruppenpuzzles, Vorstellung der Themenschwerpunkte, Formierung der Arbeitsgruppen.

1. Sitzung: Arbeit in den Expertengruppen
2. Sitzung: Arbeit in den Expertengruppen
3. Sitzung: Neu gemischte Teams zur Erstellung des Schaubilds und der Ausarbeitung
4. Sitzung: Präsentation, Abgabe der 5-seitigen Ausarbeitung fünf Tage später, Zusendung per E-Mail
5. Sitzung: Besprechung der Ausarbeitung

Sowohl bei der schriftlichen Ausarbeitung als auch bei der mündlichen Präsentation ging es auch um das Einüben einer Wissenschaftssprache und um die argumentative schriftliche Darlegung von Verbindungen und Brüchen zwischen den Theorien. Die Erstellung des Schaubildes und der schriftlichen Ausarbeitung wurden bewertet und bildeten 40% der Gesamtnote (die restlichen 60% wurden in Form einer Hausarbeit erbracht).

Anmerkungen:

- Diese Methode verlangt eine gute Vorbereitung im Vorfeld. Ich musste für jede Gruppe Texte finden, die exemplarisch Kerngedanken des jeweiligen Theoretikers/der jeweiligen Theoretikerin enthielten. Auch die Erstellung der Fragenkataloge benötigte Zeit. Doch der Zeitaufwand lohnt sich, da mehrere Gruppen parallel an Themen arbeiten, die sonst hintereinander behandelt werden müssten. Außerdem werden bereits über die Methode, durch die Textauswahl und den Fragenkatalog Inhalte vorgeprägt. Hier zeigt sich in besonderem Maße, was Hallet prinzipiell zu Lernformen anmerkt: „Es gibt keine Inhalte ohne Form.“⁹
- Zwar aktiviert das Gruppenpuzzle alle TeilnehmerInnen in einem deutlich stärkeren Maße, es zeigte sich jedoch auch hier die Herausbildung einzelner Rollen. Insbesondere bei der Präsentation gab es besonders Aktive und andere, die sich eher im Hintergrund hielten. Auch bei der schriftlichen Ausarbeitung übernahmen einige mehr Arbeit als andere. Die Gefahr von Rollenfestschreibungen ist also auch bei dieser Methode vorhanden.

Es gibt jedoch verschiedene Möglichkeiten, solchen Festlegungen entgegenzuwirken: Beispielsweise kann durch Losverfahren entschieden werden, wer präsentiert. Die ausgeglichene Beteiligung kann zudem durch eine Verteilung der Rollen sowohl bei der mündlichen

⁹ Hallet 2006, S. 68.

als auch bei der schriftlichen Ausarbeitung gefördert werden. Es lohnt sich also, mögliche Rollen- und Aufgabenverteilungen im Vorfeld zu entwickeln. Diese Rollen- und Aufgabenverteilung trägt zur wechselseitigen Abhängigkeit innerhalb der Gruppe bei. Für Norm Green ist dieses „Element der positiven Abhängigkeit“¹⁰ wesentlich für kooperatives Lernen.

Trotz dieser Probleme, die sich insbesondere bei der konkreten Durchführung und der damit verbunden Aufteilung in Aktive und weniger Aktive ergaben, lohnt sich das ‚Jigsaw‘. Ein großer Vorteil dieser Methode ist die Anregung vertiefter Lernprozesse, da sich die TeilnehmerInnen komplexe theoretische Inhalte selbst aneignen mussten. Außerdem prägte die Gruppenarbeit das Seminar auch in seiner Gesamtdynamik wesentlich. So waren die Vorstellung der Ergebnisse und die gemeinsame Erstellung der Ausarbeitung ein ‚Highlight‘ für die gesamte Gruppe.

Mein Beitrag versteht sich als Anregung, einzelne Elemente teilnehmerInnenzentrierter Lehr- und Lernformen in die eigene Seminarpraxis zu integrieren. Meines Erachtens müssen nicht immer ‚große Formen‘ wie das Gruppenpuzzle angewandt werden, um eine stärker auf die Aktivität der Studierenden ausgerichtete Seminargestaltung zu erreichen. Oft hat schon die Einführung kleiner Elemente Effekte, wie z.B. der verstärkte Einsatz von Gruppenarbeit. Es entlastet zudem ungemein, wenn die TeilnehmerInnen selbst ‚ran müssen‘; zugleich eröffnen sich Möglichkeiten, mit Einzelnen ins Gespräch zu kommen und die TeilnehmerInnen dadurch viel differenzierter wahrzunehmen.

Meine Faustregel zum Schluss, die mir (nicht nur) bei der Seminarentwicklung hilft, lautet daher: *Kleine Veränderung – große Wirkung!*

¹⁰ Zu den genaueren Kennzeichen Kooperativen Lernens, verbunden mit methodischen Hinweisen, vgl. Norm Green: „Fünf Basiselemente Kooperativen Lernens“, auf <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/lernen/downloads/basiselemente.pdf> (Stand: 28.10.2009).

Bibliographie

Green, Norm und Kathy Green (2005), *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*, Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

[Eine sehr gute praxisorientierte Einführung in das Kooperative Lernen mit umfangreichen Methodentools]

Wolfgang Hallet (2006), *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*, Stuttgart: Klett.

[Eine grundlegende Einführung in Didaktik – einzelne Methoden – Lernstandsermittlung – Unterrichtsplanung]

Lin-Klitzing, Susanne und Birgit Neff und Edith Kröber (2006), „Offene‘ Lehr/Lernformen an der Hochschule – ein hochschuldidaktisches Fortbildungskonzept: Durchführung, exemplarische Umsetzung, Evaluation“, in: *Neues Handbuch Hochschullehre*, hg. v. Brigitte Berendt und Hans P. Voss und Johannes Wildt, Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation, L 1.5, S. 1-26.

[Eine sehr gute Einführung in das Gruppenpuzzle mit konkreten Hinweisen zur Umsetzung und Erläuterungen der Vor- und Nachteile dieser Methode]

Websites:

Wichtige Hinweise zum Kooperativen Lernen finden sich unter anderem unter:

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/>

<http://www.greens-web.learnline.de/>

<http://www.werknetz.com/main.htm>

[Website von Dagmar Schulte, hochschuldidaktische Moderatorin – sehr empfehlenswerte Seminare]

Zum Einüben textanalytischer Kompetenzen in literaturwissenschaftlichen Proseminaren: drei Beispiele

Dorothee Birke (Freiburg) und Stella Butter (Mannheim)

Die textbasierte Ausrichtung des literaturwissenschaftlichen Unterrichts hält immer wieder besondere Herausforderungen für DozentInnen bereit: Erstens möchte man mit den Studierenden klassische Textarbeit einüben, um grundlegende Kompetenzen der literaturwissenschaftlichen Analyse zu vermitteln. Zweitens möchte man die TeilnehmerInnen zu unabhängigem Arbeiten und aktiver Mitarbeit motivieren. Diese beiden Anliegen erscheinen mitunter schwer zu vereinbaren; die gemeinsame Textarbeit droht bisweilen eintönig und dozentenbezogen zu werden. Viele DozentInnen halten kreative Verfahren zwar für geeignet zur Auflockerung oder zum Einstieg, sind aber im Einzelfall unsicher, wie man solche eher spielerischen Elemente mit anspruchsvollen Interpretationsmethoden und Konzepten auf Universitätsniveau in Verbindung bringen kann. Dass dies grundsätzlich möglich ist, ist unstrittig; nach unserem Eindruck fehlt es in der fachdidaktischen Literatur jedoch an konkreten Beispielen, wie man über kreative Verfahren zu komplexen Auseinandersetzungen mit Texten kommt. Didaktikeinführungen sind meist reich an wertvollen Anregungen für Methoden (s. z.B. die hilfreiche Übersicht über kreative Verfahren im literaturwissenschaftlichen Unterricht in Surkamp/Nünning 2009: 44-6). Dennoch bleibt bei der Lektüre dieser i.d.R. auf den Schulunterricht ausgerichteten Arbeiten häufig die Frage bestehen, wie man die dargelegten Methoden für die eigene Hochschullehre sinnvoll adaptieren sollte. Didaktisch aufbereitetes Unterrichtsmaterial zu konkreten Texten ist für die Hochschullehre wesentlich schwerer zu finden als für den Schulunterricht.

Wie kann man die in Didaktikeinführungen skizzierten spielerischen bzw. teilnehmeraktivierenden Elemente also in Proseminarsitzungen so einbauen, dass damit zugleich weiterführende literaturwissenschaftliche Ergebnisse erzielt werden? In unserem Artikel möchten wir hierfür einige kurze Beispiele vorstellen, die konkret illustrieren, wie durch den Einsatz solcher Elemente den Studierenden zugleich Techniken an die Hand gegeben werden können, die es ihnen erleichtern, literarische Texte selbständig zu erschließen. Unser Beitrag knüpft an Kirsten Prinz' Kapitel „Teilnehmerzentrierte Lehr- und Lernmethoden im Hochschulunterricht“ an, insofern einige der dort vorgestellten Methoden anhand von Beispielen durchgespielt werden. Es geht uns im Folgenden also nicht um die Beschreibung allgemeiner Formate, sondern um eine exemplarische Konkretisierung. Um den Mehrwert der Verfahren für das Einüben von Interpretationsmethoden klarer benennen zu können, konzentrieren wir

uns in unseren Beispielen auf Übungen zu einem Primärtext, den wir im Folgenden kurz vorstellen und in Ansätzen interpretieren. Die Beispiele sind aber so konzipiert, dass sie auch für das Unterrichten anderer Texte (z.T. auch Gattungen) geeignet und zudem variabel – z.B. auch neben der klassischen Form des Seminargesprächs – einsetzbar sind.¹

„The Yellow Wallpaper“

Charlotte Perkins Gilmans „The Yellow Wallpaper“ (1899) schien uns aus mehreren Gründen als Beispieltext geeignet. Es handelt sich um einen zunächst einmal relativ leicht zugänglichen Text, der aber bereits beim ersten Durchlesen klare interpretatorische Fragen aufwirft. Zudem hat die Erzählung inzwischen im Kanon der amerikanischen Literaturgeschichte einen festen Platz erobert und spielt besonders in der feministisch orientierten Literaturwissenschaft eine wichtige Rolle – an vielen Universitäten ist sie beliebter Bestandteil des Curriculums.

Zentrale Figur und Ich-Erzählerin in „The Yellow Wallpaper“ ist eine namentlich nicht genannte Frau, die zusammen mit ihrem Mann John, einem Arzt, den Sommer auf einem abgeschiedenen Landsitz verbringt, um sich auszuruhen und so ihren Gesundheitszustand zu verbessern. Sie fängt an, das Gebäude für ein Spukhaus zu halten; besonders die gelbe Tapete in ihrem Schlafzimmer scheint ein unheimliches Eigenleben zu entwickeln. Im Laufe der Erzählung mehren sich allerdings die Hinweise, dass der Spuk nur in der Einbildung der Erzählerin stattfindet, die immer mehr dem Wahnsinn verfällt und sich schließlich in ihrem Zimmer einschließt, um dort unablässig auf allen Vieren an der Wand entlang im Kreis zu kriechen. Besonders feministische Interpretationen weisen darauf hin, dass die Krankheit der Frau von der Situation, in der sie von ihrem Mann völlig isoliert und dominiert wird, erst herbeigeführt wird, und dass der Rückzug in die völlige Irrationalität am Schluss auch als (einzig möglicher?) Ausweg aus einer als stark einengend empfundenen Situation gesehen werden kann.

Für die Interpretation des Textes spielt eine genauere Analyse der Erzählsituation also eine große Rolle. Ein mögliches Unterrichtsziel einer ersten Sitzung könnte es deshalb sein, die Ambiguität herauszuarbeiten, die über die unzuverlässige Erzählerin erzeugt wird. Einerseits werden die LeserInnen dazu angeregt, die Version der Erzählerin und damit ihre geistige Gesundheit zu hinterfragen (es gibt keinen Spuk; die Gestalt, die sie hinter der Tapete zu erkennen meint, ist Produkt ihrer Imagination; Zerstörungen in ihrem Zimmer sind nicht den vorigen Bewohnern, sondern ihr zuzuschreiben etc.). Andererseits kann darüber diskutiert

¹ Für eine Beschreibung, wie demgegenüber ein Seminar komplett auf kreative Verfahren ausgerichtet werden kann, siehe den Beitrag von Cora Dietl „Bühnenauftritt statt Referat“ in diesem Band.

werden, welche Rolle man dabei ihrem Mann John zuschreibt (ist er treusorgender und leidgeprüfter Gatte, oder ist er patriarchalischer Unterdrücker?). Welche textuellen Signale sprechen für die jeweilige Lesart?

a) Kreative Schreibaufgabe

Ein möglicher Einstieg in die Besprechung der Erzählung ist eine kreative Schreibaufgabe. Die Studierenden sollen den Text zu Hause vollständig lesen und folgenden Auftrag bearbeiten: „Schreiben Sie für „The Yellow Wallpaper“ einen neuen Anfang (ca. 10 Sätze) mit John als Ich-Erzähler.“ Um den Anfang neu schreiben zu können, müssen die Studierenden eine ganze Reihe an Entscheidungen treffen, nicht zuletzt die, in welcher Rolle sie John sehen. Über welche stilistischen Mittel kommen seine Weltsicht sowie seine Einstellung seiner Frau gegenüber zum Ausdruck?

Aufgabe in der Sitzung soll es dann sein, die Versionen zu vergleichen und zu diskutieren, welche Erkenntnisse aus ihnen für die Analyse der Originalversion abzuleiten sind. Unser Minimalziel ist dabei, zwei Punkte herauszuarbeiten:

- Über die Art der erzählerischen Vermittlung wird die Subjektivität und Unzuverlässigkeit der Version der Erzählerin stark betont (in vielen der neuen Texte wird Johns Version vermutlich stark von der seiner Frau abweichen).
- Die Interpretation des gesamten Textes hängt stark davon ab, wie man Johns Rolle beurteilt.

Originalanfang der Erzählung:

It is very seldom that mere ordinary people like John and myself secure ancestral halls for the summer.

A colonial mansion, a hereditary estate, I would say a haunted house and reach the height of romantic felicity – but that would be asking too much of fate!

Still I will proudly declare that there is something queer about it.

Else, why would it be let so cheaply? And why have stood so long untenanted?

John laughs at me, of course, but one expects that.

John is practical in the extreme. He has no patience with faith, an intense horror of superstition, and he scoffs openly at any talk of things not to be felt or seen and put down in figures.

John is a physician, and perhaps – (I would not say it to a living soul, of course, but this is dead paper and a great relief to my mind) – perhaps that is one reason I do not get well faster.

You see, he does not believe I am sick! And what can one do?

Vorschlag zum Vorgehen:

Die Studierenden bringen mehrere Kopien ihrer Version mit in die Sitzung. Sie bilden Arbeitsgruppen von 3-4 Personen;² zunächst einmal liest jedeR alle Texte der Arbeitsgruppe. Die Hauptunterschiede zwischen den Texten sollen auf einer Folie oder einem Poster nach Oberbegriffen systematisiert werden. (Zeit dafür: 30-40 Minuten). Jede Gruppe erhält die Gelegenheit, ihre Ergebnisse kurz vorzustellen.

In der folgenden Diskussion geht es dann um die Frage: Welche Punkte waren beim Schreiben besonders wichtig? Welche besonders schwierig? Warum?

Zwei Aspekte bieten sich dabei besonders für eine weiterführende Auseinandersetzung mit literaturwissenschaftlichen Konzepten an:

- Was hat uns die Übung über die Erzählsituation und ihre Funktion klar gemacht?
→ dies kann in eine detailliertere Auseinandersetzung mit dem Konzept des unzuverlässigen Erzählens münden.
- Was sind Besonderheiten der Figurencharakterisierung in der Erzählung?
→ dies kann in eine detailliertere Auseinandersetzung mit Techniken der Figurendarstellung münden (v.a. Kontrast/Korrespondenzbeziehungen: wenn wir eine Figur als moralisches Zentrum der Geschichte akzeptieren, wird dadurch die andere automatisch negativ bewertet).

Lerneffekt für die selbständige Textanalyse:

Einer der Haupteffekte der Schreibaufgabe ist, dass sie die Aufmerksamkeit auf die wichtige Rolle lenkt, die die Erzählweise für die Darstellung des Inhalts hat: Es wird klar, wie wichtig das WIE der erzählerischen Form ist. Für die Analyse formaler Aspekte ist es oft hilfreich, wenn man sich vorstellt, welchen Effekt es hätte, wenn der Text anders geschrieben wäre („er“ statt „ich“, Gegenwarts- statt Vergangenheitsform etc.). In späteren Sitzungen kann man die Aha-Effekte der Schreibübung wieder aufrufen, indem man die Studierenden dazu auffordert, sich zu fragen, welche Folgen ein Umschreiben jeweils hätte.³

b) Analyse semantischer Felder (Isotopieanalyse)

Die Beschreibungen der gelben Tapete sind das zentrale Leitmotiv in der Erzählung. Die Veränderungen in der Art und Weise, wie die Erzählerin die Tapete wahrnimmt und beurteilt,

² Eine Übersicht über Punkte, die es bei der Konzipierung von Arbeitsaufträgen zu berücksichtigen gilt, findet sich in der [Datenbank](#).

³ Ein ausführlicheres Beispiel dafür, wie kreative Schreibaufgaben fruchtbar eingesetzt werden können, findet sich in dem Beitrag von Sarah Heinz in diesem Band.

spiegeln die Entwicklung ihrer Psychose wider. Angesichts der Zentralität dieses titelgebenden Motivs lohnt sich eine textdetaillierte Lektüre bzw. ein *close reading* dieser Passagen. Wir empfehlen die nachfolgende Aufgabe nicht als unmittelbaren Einstieg in die Erzählung, sondern zu einem Zeitpunkt, zu dem bereits wesentliche Punkte der Geschichte besprochen worden sind. Auf diese Weise fällt es Studierenden leichter, die identifizierten semantischen Felder mit Hauptanliegen des Textes wie z.B. der Geschlechterthematik in Verbindung zu bringen.

Die nachfolgende skizzierte Isotopieanalyse dient zwei Zielen:

- Vertiefung der Interpretation: Wie schreiben sich die psychische Befindlichkeit und die internen Konflikte der Ich-Erzählerin in ihre Wahrnehmung der Tapete ein?
- Einübung einer konkreten Methode zum *close reading* literarischer Texte.⁴

Vorschlag zum Vorgehen:

1. Die Studierenden sollen nachfolgenden Arbeitsauftrag zu Hause bearbeiten.

Arbeitsauftrag:

Lesen Sie die folgende Textpassage sorgfältig durch:

„One of those sprawling, flamboyant patterns committing every artistic sin. It is dull enough to confuse the eye in following, pronounced enough constantly to irritate and provoke study, and when you follow the lame uncertain curves for a little distance they suddenly commit suicide – plunge off at outrageous angles, destroy themselves in unheard-of contradictions. The colour is repellent, almost revolting: a smouldering unclean yellow, strangely faded by the slow-turning sunlight. It is a dull yet lurid orange in some places, a sickly sulphur tint in others.“

- Erstellen Sie eine Liste an Wörtern, mit denen die gelbe Tapete beschrieben wird und die Sie in dieser Passage für wichtig erachten.
- Schlagen Sie ggf. die Bedeutung der von Ihnen identifizierten Wörter im *Oxford English Dictionary* oder *Merriam Webster* nach.
- Versuchen Sie nun, die Wörter zu gruppieren. (Sie können ein Wort auch mehreren Gruppen zuordnen.)
- Welche Bezüge können Sie herstellen zwischen den von Ihnen erstellten semantischen Wortfeldern und den Themen des Textes?

⁴ Zur Isotopieanalyse als fruchtbare didaktische und textanalytische Methode siehe Wenzel 1981.

2. In der Sitzung werden Arbeitsgruppen (4-5 Personen) gebildet, die die jeweiligen Ergebnisse des Arbeitsauftrags sammeln und diskutieren. Die Gruppen sollen jedes der zu Hause identifizierten Wörter auf eine Karte schreiben, sich auf eine Gruppierung der Karten einigen und einen Oberbegriff für jede Wortgruppe finden. Die Wortgruppen werden auf ein Poster geklebt. Ein Wort kann dabei verschiedenen Wortgruppen zugeordnet werden, indem es auf mehreren Karteikarten notiert wird.
3. Die Gruppen stellen ihre Poster vor, und es werden Gemeinsamkeiten/Unterschiede in Bezug auf die Gruppierungen und v.a. die gewählten Oberbegriffe diskutiert.
4. Nachdem semantische Felder identifiziert worden sind, richtet sich die Diskussion auf die Frage, welche Verbindungen zwischen denselben hergestellt werden können.

Lerneffekt für die selbständige Textanalyse:

Durch die Bildung von Wortfeldgruppen werden verschiedene analytische Prozesse in Gang gesetzt bzw. erleichtert. Eine häufige Klage von Lehrenden ist, dass Textdetails nicht mit Interpretationsthesen verknüpft werden, sondern sich das vorgebliche *close reading* auf eine Inhaltsangabe beschränkt. Dadurch, dass Studierende selbst die gebildeten Wortfeldgruppen mit Schlagworten benennen (z.B. Teufel/Hölle (*sulphur, sin*), Kunst (*artistic sin*), unterdrückte Aktivität (*smouldering*)), werden Textdetails bereits in abstraktere Kategorien überführt. Die Visualisierung zentraler thematischer Komplexe eines Textes in Form der identifizierten Isotopien auf Plakaten lädt zudem dazu ein, über Beziehungen zwischen den verschiedenen thematischen Komplexen nachzudenken (z.B.: wieso verknüpft die Erzählerin Kunst mit dem Bereich des Teuflischen und der Sünde?). Die Erfahrungen beim Einsatz dieser Methode haben gezeigt, dass Studierende bei der Reflexion über solche Beziehungen unweigerlich Verbindungen zu anderen Textpassagen bzw. dem Rest der Erzählung herstellen, und damit gleichzeitig ein weiteres wichtiges Element des *close reading*, nämlich die Berücksichtigung intratextueller Bezüge, einüben. Nicht zuletzt werden Studierende mit der Isotopieanalyse an eine Methode für *close reading* herangeführt, die auch für die Analyse anderer Textgattungen (Drama, Lyrik) ergiebig ist.

Eine weitere Methode, die mit Visualisierung arbeitet und so die Sensibilität von Studierenden für Textdetails fördert, ist das sogenannte *colour coding*. *Colour coding* ist vielfach einsetzbar und kann auch unterstützend für Isotopieanalysen verwendet werden.

c) *Colour Coding*

Die Methode des *colour coding* zielt darauf, Textstrukturen durch farbliche Hervorhebungen zu visualisieren.⁵ Dazu ist zunächst zu überlegen, welche Textaspekte man sinnvoll farblich markieren kann (z.B. horizontale/vertikale Strukturen usw.). Nachfolgender Arbeitsauftrag zu Gilmans Erzählung illustriert einen möglichen Einsatz dieser Methode zur Analyse der Semantisierung des Raums. Das Ziel der Übung ist es, Wechselbezüge zwischen Raum-erfahrung und Identität herauszuarbeiten.

Vorschlag zum Vorgehen:

Arbeitsauftrag an die Teilnehmer: Bitte lesen Sie den Anfang der Geschichte (S. 3-6) und den Schluss (S. 15-19) sorgfältig durch. Markieren Sie sämtliche Hinweise auf (Bewegungs-) Einschränkungen und Aktivitäten, die sich gegen diese Einschränkungen richten, mit jeweils unterschiedlichen Farben:

Dunkelrot: Physische Grenzen / Schwellen (z.B. Mauern, geschlossene Türen usw.)

Hellrot: Psychisch: Hinweise auf Verbote / Gefühle des Gefangenseins, der Ohnmacht usw.

Grün: Überwindung / Überschreitung von Grenzen / Begrenzungen durch Bewegung oder Aktivität.

Beantworten Sie folgende Fragen (das kann zunächst jeder einzeln oder mit einem Partner überlegen, dann kann es in einer Diskussion zusammengeführt werden):

- *Wo* sind Grenzverläufe?
- *Wer* ist der Urheber der Begrenzungen/Eingrenzungen?
- *Wer* überschreitet sie?
- *Wie* werden Grenzen/Begrenzungen überschritten?

Diese Übung erleichtert es zu erkennen, wie räumliche Relationen in der Erzählung semantisiert werden. Durch die Fragen nach den Bewegungen im Raum kann etwa die Interpretation erarbeitet werden, dass Bewegungsfreiheit in der Erzählung als männliches Privileg dargestellt wird, während die traditionell weibliche Sphäre, das Haus, als Gefängnis erscheint. Ein weiterer Punkt, der zur Diskussion einlädt, ist die Bewertung des Schlusses: Wie viel Kontrolle über den Raum erlangen die verschiedenen Figuren? Wie ist dies zu bewerten? (Imaginative Grenzüberschreitung wird mit Wahnsinn in Verbindung gebracht; die Erzählerin schließt ihren Mann aus, schließt sich damit aber zugleich selbst ein etc.)

⁵ Für weitere Vorschläge für den Einsatz der Methode des *colour coding* siehe auch Pope 1995.

Lerneffekt für die selbständige Textanalyse:

Durch diese Übung rücken Textdetails, die ansonsten gerne überlesen werden, in den Vordergrund. Die Visualisierung über das *colour coding* macht zunächst einmal die schiere Fülle von Hinweisen auf Raumstrukturen und Bewegungen deutlich und macht es den Studierenden einfacher, Interpretationen mit sehr klaren Textbezügen zu unterfüttern.

Schluss

In unserer eigenen Auseinandersetzung mit der Hochschuldidaktik haben wir es immer wieder als hilfreich empfunden, im Gespräch mit anderen DozentInnen anhand konkreter Beispiele die Anwendungsmöglichkeiten von Methoden auszuloten. Dabei haben wir erlebt, dass uns detaillierte Anwendungsbeispiele zuweilen mehr Impulse und Ideen für die eigene Lehre gegeben haben als eine allgemeine Vorstellung von Methoden. Deswegen haben wir uns in unserem Beitrag besonders darum bemüht, Arbeitsaufträge und Vorschläge zum Vorgehen ebenso wie mögliche interpretatorische Anliegen und Ergebnisse zu formulieren. Einige Erfahrungsberichte für den Einsatz dieser Methoden finden sich in der Datenbank des [*Teaching Centre*](#) des International Graduate Centre for the Study of Culture an der Universität Gießen. Dort gibt es auch weitere konkrete Entwürfe für Unterrichtseinheiten.

Bibliographie

- Gilman, Charlotte Perkins (1980 [1899]), „The Yellow Wallpaper“, in: *The Charlotte Perkins Gilman Reader*, hg. v. Ann J. Lane, New York: University Press of Virginia, S. 3-20.
- Pope, Rob (1995), *Textual Intervention. Critical and Creative Strategies for Literary Studies*, London/New York: Routledge.
- Surkamp, Carola und Ansgar Nünning (2009), *Englische Literatur unterrichten*, Bd. 2: *Unterrichtsmodelle und Materialien*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Wenzel, Peter (1981), „Textanalyse nach System? Kritische Bemerkungen und Vorschläge zur Praxis der Gedichtinterpretation“, *Anglistik & Englischunterricht* 15. S. 163-188.

Kreatives Schreiben im Literaturunterricht*

Sarah Heinz (Passau)

Einleitung und These

Literarische Texte sind für viele Studierende so attraktiv und spannend, weil sie zu einer kreativen Textsorte gehören. Sowohl Produktion als auch Rezeption fordern einen variablen Umgang mit Sprache, Rhythmus, Charakteren, Handlungs-, Zeit- und Raumstrukturen. Das Studium von literarischen Texten wird allerdings im Kontrast dazu oft als trocken und theoretisiert wahrgenommen. Häufig begegnet man dem Vorwurf, zu viel und zu Komplexes in Texte ‚hineinzuinterpretieren‘ oder den literarischen Text nur als Material zur Profilierung von Theorien zu benutzen. Dies macht es Studierenden häufig schwer, Methoden und Theorien der Literaturanalyse und -wissenschaft zu erlernen und zu behalten. Eine Möglichkeit, diesen Lernprozess zu erleichtern, ist es, für die Erläuterung und Anwendung von Theorien und Konzepten selbst kreative Methoden zu verwenden.

In den folgenden Ausführungen, die als Fallbeispiel gedacht sind, soll ein Seminar vorgestellt werden, in dem kreatives Schreiben verwendet wurde, um den Studierenden das Erlernen komplexer Theorien zu erleichtern.¹ Gleichzeitig ging es darum zu verdeutlichen, dass die Analyse von Literatur über ein genussvolles Lesen hinaus einen Mehrwert ergeben kann und gerade nicht etwas in den Text hineininterpretiert wird, das gar nicht vorhanden ist. Der Kurs war für Studierende im Grundstudium konzipiert und hieß „Introduction to Autobiography: Non-Fiction and Fiction“. Er wurde im Herbstsemester 2006/2007 an der Universität Mannheim und im Wintersemester 2008/2009 an der Universität Passau mit dem gleichen Konzept durchgeführt. Die Beispiele von studentischen *Creative Writing*-Texten, die im Folgenden verwendet werden, entstammen ausschließlich dem Mannheimer Kurs.

Das Seminar zielte darauf ab, vier Aspekte miteinander zu verbinden: Theorien zur Autobiographie, nichtfiktionale Autobiographien, fiktionale Autobiographien und die Erfahrungen der Studierenden mit ihrem eigenen Leben. Der Kurs beinhaltete zwei Sitzungen mit kreativen Schreibübungen, in denen die Studierenden Teile ihrer eigenen Autobiographie schrieben. Das Ziel war, den Studierenden zu ermöglichen, die teilweise sehr abstrakten Theorien zur Autobiographie und die im Seminar gelesenen fiktionalen wie non-fiktionalen Texte mit ihren eigenen Erfahrungen zu verbinden. Die Basis des Kurses bildete Paul John Eakins These, dass unser Leben und unsere Identität durch die Geschichten geformt werden,

* Der vorliegende Beitrag ist eine leicht überarbeitete und ins Deutsche übersetzte Version von Heinz 2009.

¹ Zu kreativem Schreiben als didaktischer Methode vgl. Böttcher 1999.

die wir darüber erzählen. Unser Selbst ist ein narratives Selbst, ohne Erzählung haben wir keine Identität, so Eakin.² Ein Leben zu leben und darüber eine Geschichte zu erzählen werden damit eins. Indem sie Teile ihrer eigenen Autobiographie schrieben, hatten die Studierenden die Gelegenheit, nicht nur einen theoretischen Text über die Verbindung von Narrativität und Identität zu lesen, sondern diese Verbindung am eigenen Leib bzw. am eigenen Text zu erfahren.

Die grundlegende Struktur der Diskussion wurde von der Gruppe in der ersten Sitzung anhand ihrer eigenen Schreibexperimente entwickelt. Sie besteht aus drei Dichotomien: Fakt versus Fiktion, Leben versus Kunst und Individuum versus Gattung (siehe Abbildung 1). Im Spannungsfeld dieser drei Begriffspaare wurden das gesamte Kursmaterial und auch die kreativen Schreibübungen selbst diskutiert.

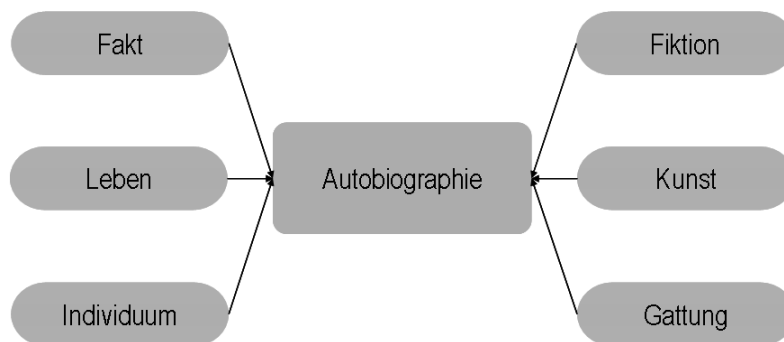


Abb. 1: Das begriffliche Spannungsfeld des Seminars

Im Folgenden wird eine Auswahl von Texten der Studierenden präsentiert, um zu zeigen, wie die kreativen Schreibübungen Theorie, Literatur und Lebenserfahrung verknüpfen. Das Hauptergebnis war, dass nicht nur Autobiographien, sondern auch der gelebte Alltag eine Mischung aus Fakt und Fiktion sind. Indem sie Teile ihrer eigenen Autobiographie schrieben und diskutierten, verbanden die Studierenden Theorie und Literatur mit der Art und Weise, wie sie sich selbst und ihre Umgebung wahrnehmen und anderen präsentieren. Darüber hinaus ermöglichten die Schreibexperimente die Einsicht, dass unsere Sicht des eigenen Lebens von genau den narrativen Strukturen geprägt ist, die die Teilnehmer in den theoretischen wie literarischen Texten vorfanden und diskutierten. Kreatives Schreiben kann damit ein ideales Medium sein, um die lebensweltliche Relevanz von Literatur und Theorie aufzuzeigen. Ich sehe es daher als eine Möglichkeit zu beweisen, dass Literatur- und Kulturwissenschaft nicht auf eine Existenz im angeblichen Elfenbeinturm beschränkt sind.

² Vgl. Eakin 1999.

Theoretischer Hintergrund

Was genau ist aber das Problem beim Unterrichten der Gattung Autobiographie? Beginnen will ich hier mit einem Beispiel aus der zeitgenössischen Literatur, der Kurzgeschichte „Raw Material“ der britischen Autorin A.S. Byatt. In dieser Geschichte beschreibt sie die *Creative Writing*-Klasse des gescheiterten Autors Jack Smollett. Jack beginnt alle seine Kurse mit dem folgenden Rat: „Try to avoid falseness and strain. Write what you really know about. Make it new. Don't invent melodrama for the sake of it.“³ Und die Kurzgeschichte fährt fort:

Every year they wrote melodrama. They clearly needed to write melodrama. He had given up telling them that Creative Writing was not a form of psychotherapy. In ways both sublime and ridiculous it clearly was, precisely, that.⁴

In einer amüsanten und aufschlussreichen Aufzählung illustriert die Kurzgeschichte das Bedürfnis der Teilnehmer, über ihren Alltag zu schreiben, als sei er Teil eines Melodramas. Die Teilnehmer sind unter anderem

- Megan Archer, eine Maklerin, die eine Geschichte über die wiederholte Vergewaltigung und Entführung einer Maklerin schreibt,
- Blossom Armytage, eine Tierärztin, die eine Erzählung über die ausgeklügelte Folter von zwei Sealyhamterriern schreibt,
- Lola Secrett, Teilzeit-Studentin und Tochter von Tamsin Secrett, die über den Nervenzusammenbruch einer Frau in der Menopause und ihre schöne und geduldige Tochter schreibt, und
- Tamsin Secrett, Mutter von Lola Secrett, die über den Nervenzusammenbruch eines hilflosen Teenagers und ihre weise aber machtlose Mutter schreibt.⁵

Diese Texte sind autobiographisch, aber sie sind Autobiographien mit fiktionalen Berichten über Gefahr und Aufregung, Sex und Gewalt, Krisen, Peripetien und linearen Entwicklungen. Jack Smolletts Schüler vermengen Fakt und Fiktion in Geschichten, in denen sie selbst Helden und Heldinnen sind. Sie schreiben über ihr Leben und ihre Fantasien in Erzählungen, die wahr sind, da sie etwas über ihre Autoren aussagen, und die unwahr sind, da sie nicht einfach den Alltag dieser Menschen darstellen.

Genau dies ist das Problem der Autobiographie. Sie scheint eine selbsterklärende und einfache Form zu sein: die wahre Lebensgeschichte eines Individuums, erzählt von ihm oder ihr selbst. Die Etymologie des Wortes trägt zu dieser scheinbaren Evidenz bei. Autobiographie kann übersetzt werden als Selbst-Lebens-Schrift, aus dem Griechischen „autos“,

³ Byatt 2004, S. 187.

⁴ Ebd.

⁵ Ebd., S. 192f.

Selbst, „bios“, Leben und „graphein“, schreiben. Die meisten Definitionen des Genres entsprechen dieser Übersetzung. So definiert der *Duden* die Autobiographie als „die literarische Darstellung des eigenen Lebens“.⁶ In der *Encyclopedia of Life Writing* definiert Bonnie Gunzenhauser Autobiographie als „a self-produced, non-fiction text that tells the story of the writer’s life.“⁷ Diese Definitionen entsprechen dem von Philippe Lejeune formulierten autobiographischen Pakt. Hier müssen Autor, Erzähler und Protagonist ein und dieselbe Person sein, eine Identifikation, die über den Eigennamen auf dem Buchdeckel garantiert wird. Die Erzählung unterzeichnet damit einen referentiellen Pakt, in dem es um Ehrlichkeit und Wahrheit geht.⁸

In der gleichen Weise nähern sich Studierende der Literatur- und Kulturwissenschaft der Autobiographie. Sie erwarten eine (wenn auch vielleicht künstlerisch aufgearbeitete) Reportage über ein individuelles Leben. Im Gegensatz dazu konzentriert sich die Forschung stark auf theoretische Konzepte wie Historiographie und Narrativität, die blinden Flecken von Selbstbeobachtung und Selbstreflexivität, und die Unmöglichkeit von Objektivität und die Probleme der Subjektivität. Durch die Untersuchung der Aspekte von Gattung und Form, der Rolle des Publikums und des oft belehrenden Charakters traditioneller Autobiographien wird die scheinbar so selbstverständliche Wahrheit der Lebenserzählung hinterfragt. In einer späteren Publikation hat Lejeune daher seinen autobiographischen Pakt als ein Ehrlichkeitsversprechen reformuliert: „Ein Autobiograph ist nicht jemand, der die Wahrheit über sich sagt, sondern jemand der behauptet sie zu sagen.“⁹

In diesem Sinne ist die Autobiographie eine Form, die darüber reflektiert, was es für verschiedene Individuen zu unterschiedlichen Zeiten bedeutet, ein Mensch zu sein. Sie zeigt damit auf, wie einem Leben Sinn gegeben wird und wie Bedeutung und Sinn erzeugt werden.¹⁰ Sie wird zu einer epistemologischen Form. In dieser Weise spricht auch Paul John Eakin von der menschlichen Identität als narrativer Identität,¹¹ George Lakoff und Mark Johnson sprechen von Metaphern, nach denen wir unser Leben ausrichten,¹² und Maurice Merleau-Ponty spricht von der Prosa der Welt.¹³ Eine Erzählung ist damit nicht einfach eine literarische Form, sondern ein Modus der Selbsterfahrung. Die wichtige Schlussfolgerung ist,

⁶ *Duden. Das große Fremdwörterbuch Online Ausgabe* 2006, o.S.

⁷ Gunzenhauser 2001, S. 75.

⁸ Lejeune 1989, S. 4.

⁹ Lejeune 1998, S. 125, meine Übersetzung.

¹⁰ Gunzenhauser 2001, S. 77.

¹¹ Vgl. Eakin 1999.

¹² Vgl. Lakoff und Johnson 2003.

¹³ Vgl. Merleau-Ponty 1973.

dass Identität nicht etwas ist, was man findet, behält und dann durch Sprache ausdrückt.¹⁴ Sie ist im Gegenteil ein Formationsprozess, der Sprache benötigt und von deren generischen Formen erst gebildet wird.

Diese komplexen Theorien scheinen von unserem Alltag weit entfernt. Für viele Studierende tut sich daher eine Kluft zwischen Theorien und Texten und ihrem eigenen Leben auf, die verhindert, dass diese Theorien und Texte verstanden, gelernt und angewendet werden. Wenn ich ein Brot esse, dann esse ich einfach ein Brot, ohne dieses Ereignis notwendigerweise narrativ erst konstruieren zu müssen. Mit seiner Mischung aus Theorie, Literatur und praktischer Anwendung wollte das Seminar Studierenden einen ausgewogenen Blick auf das Verhältnis von Leben und Erzählung ermöglichen. Ich versuchte damit die Botschaft zu vermitteln: „Stimmt, ihr braucht keine Erzählung, um das Brot zu essen, aber ihr benötigt Erzählung, um den Sinn dieses Brotes für euer Leben und seinen Verlauf zu konstruieren. Und diesen Lebenslauf könnt ihr nur erzeugen, indem ihr darüber eine Geschichte erzählt.“ Diese Aussage ergibt natürlich noch mehr Sinn, wenn es um das Verarbeiten von abstrakteren menschlichen Erfahrungen wie Liebe, Scheitern oder Tod geht. Im Folgenden möchte ich nun das Kursmaterial und die Teilnehmer des Mannheimer Seminars vorstellen, um die oben skizzierten theoretischen Überlegungen mit den didaktischen Ergebnissen zu verknüpfen.

Struktur des Seminars

Die Mannheimer Gruppe bestand aus 47 Studierenden aus dem dritten bis sechsten Semester. Die Teilnehmer waren Bachelor-Studierende mit Englisch als Haupt- oder Beifach, Diplomstudierende der alten Studiengänge Diplomanglistik und Wirtschaftspädagogik, die BWL mit Kulturwissenschaft verbinden, und schließlich Studierende für das Lehramt an Gymnasien.

Das Kursmaterial beinhaltete als Startpunkt der Diskussion zwei theoretische Texte. Hier fungierte ein Lexikonartikel von Bonnie Gunzenhauser als erster Überblick, während ein Kapitel aus Paul John Eakins Buch *How Our Lives Become Stories: Making Selves* eine komplexere Einführung in die Probleme und Theorien der Autobiographie lieferte, wie sie oben skizziert wurden.¹⁵ Die Diskussion dieser Texte nahm drei Sitzungen von je 90 Minuten in Anspruch. Das Kursmaterial beinhaltete außerdem drei Beispiele non-fiktionaler Autobiographien aus der Romantik (Thomas DeQuincey: *Confessions of an English Opium Eater*), der Moderne (William Butler Yeats: *Autobiographies*) und der zeitgenössischen Literatur (Martin

¹⁴ Vgl. Eakin 1985, S. 191f.

¹⁵ Vgl. Gunzenhauser 2001 und Eakin 1999.

Amis: *Experience*).¹⁶ Die Diskussion der relevanten Auszüge dauerte vier Sitzungen. Die non-fiktionalen Texte und Theorien wurden in einem letzten Schritt mit zwei fiktionalen Autobiographien verglichen und ergänzt, Daniel Defoes *Robinson Crusoe* und Charlotte Brontës *Jane Eyre*.¹⁷ Hier wurden Fragen nach Form und Inhalt genauso diskutiert wie der Status von fiktionalen Lebenserzählungen in einer Gattung, die auf Wahrheit und Ehrlichkeit ausgerichtet ist. Für diese Diskussion benötigten wir fünf Sitzungen.

Die erste Sitzung mit kreativen Schreibübungen fand zu Beginn des Seminars statt (siehe Abbildung 2). Hier wurden die Studierenden gefragt: „Wie würden Sie Ihre eigene Autobiographie beginnen?“ und sie schrieben die erste Seite direkt in der Unterrichtszeit. Diese kurzen Texte wurden dann von fünf Freiwilligen vorgelesen und als Basis für die Erarbeitung der drei oben dargestellten Dichotomien verwendet.

Die zweite Sitzung mit kreativen Schreibübungen fand nach der Diskussion der non-fiktionalen und vor der Diskussion der fiktionalen Texte statt. Hier war das Thema der Schreibaufgabe „Meine erste Erinnerung“. Im Gegensatz zur ersten Sitzung schrieben die Teilnehmer diesen Text zuhause und brachten ihn dann ins Seminar mit. Wieder lasen fünf Freiwillige ihre Texte vor. Die Gruppe diskutierte anhand dieser Beispiele die spezifischen formalen und stilistischen Mittel, die die Autobiographen angewendet hatten, und zog Verbindungen zu den bisher erarbeiteten theoretischen Ergebnissen.

Kreatives Schreiben 1	1
Theorie: Gunzenhauser; Eakin	2
	3
	4
	5
Non-Fiktion: DeQuincey; Yeats; Amis	6
	7
	8
	9
Kreatives Schreiben 2	10
Fiktion: Defoe; Bronte	11
	12
	13
	14

Abb. 2: Ablaufstruktur des Seminars

¹⁶ Vgl. DeQuincey 1989, Yeats 1955 und Amis 2000.

¹⁷ Vgl. Defoe 2003 und Brontë 2003.

Die kreativen Schreibübungen

Im Folgenden werden nun einige Beispiele aus den Schreibexperimenten der zweiten Sitzung vorgestellt. Alle Texte behandeln das Thema der ersten Erinnerung. Der Fokus liegt bei der folgenden Analyse insgesamt auf der Verknüpfung der Ergebnisse der kreativen Schreibübungen mit den oben dargestellten Theorien zu Lebenserzählung und Narrativität und der Frage, wie diese sich in den Texten der Teilnehmer wiederfinden lassen.¹⁸ In den Texten sind einige auffällige Ähnlichkeiten zu finden, obwohl sie inhaltlich sehr unterschiedliche Erfahrungen behandeln. Diese Ähnlichkeiten werden anhand der drei Dichotomien strukturiert, die die Basis des Seminars bildeten, also anhand von Fakt, Leben und dem Individuum auf der einen Seite, und Fiktion, Kunst und der Gattung auf der anderen Seite. Das Ergebnis, das hier am stärksten hervorgehoben werden kann, ist, dass die Studierenden eine überraschende und brillante Sensibilität für die Position ihrer eigenen Lebenserzählungen zwischen diesen extremen Polen zeigten.

Auf einer ersten Ebene entsprach die Form aller Schreibexperimente der Tradition der Autobiographie: Alle Teilnehmer benutzten einen Ich-Erzähler. Dies betont offensichtlich die individuelle Erfahrung sowie deren ehrliche und wahrheitsgemäße Darstellung. Ein Beispiel dafür ist der erste Satz eines der Texte: „I remember it clearly.“ Aber es liegt in den Texten auch eine Distanz zwischen erinnerndem und erinnertem Ich vor, die teilweise explizit von den Autobiographen kommentiert wird, wie in dem folgenden Satz: „Naïve and innocent as children can be I always [...]“. Dies betont die Rolle von Narrativität für die Konstruktion einer teleologischen Entwicklung und verweist gleichzeitig auf die Formbarkeit und Flüssigkeit von Erinnerungen an sich.

Einige Beispiele aus den Schreibexperimenten können diese Rolle des Ich-Erzählers als sowohl ehrlich als auch unzuverlässig illustrieren. Einer der Texte beginnt mit einem Anspruch auf Wahrheit und Sicherheit: „Having been sitting here for a while now, contemplating my early childhood, I finally come to the conclusion that the first significant situation I can remember is the following.“ Der gleiche Text endet jedoch mit der Erkenntnis, dass diese Sicherheit ein Resultat einer wiederholten narrativen Konstruktion sein könnte, die viel später stattgefunden hat: „Later on, when I was older, we used to talk about nights like these: ‚Do you remember when...?‘ and I guess that is why I have this lucid memory although

¹⁸ Ein herzlicher Dank gilt an dieser Stelle den Teilnehmern der beiden Seminare, die mit ihren interessanten Schreibexperimenten die Diskussion bereichert haben. Von den Studierenden des Mannheimer Seminars, aus dem die folgenden Beispiele stammen, wurde die Erlaubnis eingeholt, die Texte zu benutzen, und alle Angaben wurden anonymisiert. Die Texte werden unverändert im Original zitiert und sind daher auf Englisch.

I cannot recall my age at that point.“ Diese Rolle von narrativer Konstruktion findet sich auch in einem anderen Text:

I am not really sure if I remember the whole story or it was just told me by my parents. My grandmother tried to recall me several times what happened that day, maybe it is just her version which seems very authentic to me and I have adopted it or it is a real story, my first memory... Who knows?

Gleichermaßen typisch für die Wichtigkeit einer wiederholten sozialen Erzählung ist das folgende Zitat: „Probably I wouldn't even remember it, if my aunt didn't mention that event every Christmas.“ Ein anderer Text beginnt mit einem Wahrheitsanspruch und der Beteuerung authentisch zu sein, stellt aber im gleichen Atemzug fest, dass der Leser diesen Anspruch niemals verifizieren können wird:

You probably never heard of me, or anyone I know, before. Nevertheless you are stuck with reading my autobiography, at least a very small part of it. I am not giving away too much information by admitting that my life has not been very special so far. That is not for you, but as far as I am concerned, I cannot complain.

Auf einer zweiten Ebene ist festzustellen, dass die Autoren immer wieder in ihren Texten Erinnerung an sich neu bewerteten. Beinahe alle Studierenden integrierten in ihren Text eine metatextuelle Einleitung oder ein Nachwort, in denen sie auf die Verwischtheit und Unexaktheit von Erinnerung allgemein verwiesen und dies mit ihren eigenen Erinnerungen verknüpften. Hier möchte ich drei repräsentative Beispiele wiedergeben:

Life is a strange place to live in: it is giving us several of these extraordinary moments and experiences and as sudden as these moments are given to us, they are taken away. Therefore, are these experiences and moments as important for our lives as we always believe? And if so, why do they slowly disappear, as we are getting older?

My first memory – this expression sounds spectacular, but I have to admit that I am not really sure what exactly my first memory is. Kindergarten? Or even birth? To calm you down: I have no idea how my birth was. [...] What is my first memory? The more I think of it, the more I get confused.

In our course we were told to write a story about our first memory. First of all, this task seemed to be very easy but fast I had to realize that there was a big problem. What was my first memory? And did this one first memory exist at all?

Ein dritter Punkt in den kreativen Schreibübungen ist die Darstellung von Zeit und Raum. Die meisten beschriebenen Erinnerungen sind nicht in einem spezifischen zeitlichen oder räumlichen Kontext angesiedelt. Die Autoren erinnerten hauptsächlich Gefühle, Bilder oder Teile von Situationen. Daher kann festgestellt werden, dass alle Texte eher Fragmente und retrospektive Konstruktionen waren und keine kohärenten, geschlossenen Erzählungen. Trotzdem sahen die Autobiographen ihre Erinnerungen nicht als reine Erfindungen an. Auf einer formalen Ebene zeigte sich dies an Formulierungen wie „I must have been/thought [...]“, „I cannot remember clearly but [...]“, „As far as I can recollect [...]“ oder „I cannot remember the exact

time but [...]“. Viele Texte beginnen mit einer Charakterisierung von Erinnerung als verschwommen und fragmentiert, wie die folgenden drei Beispiele zeigen: „When I think of my own childhood memories, several parts of different experiences come to my mind: mostly in a mess and blurred.“ Und: „I cannot clearly see my first memory. When I try to recall it, I can only see blurry faces and no detailed setting of the place.“ Und ebenso: „Thinking back to my first memory leads me to individual pictures rather than coherent and complete situations.“

Einer der Autoren thematisiert in diesem Sinne sogar die Unmöglichkeit, eine erste Erinnerung festzulegen, und weigert sich explizit, dies narrativ zu tun. Er beginnt seinen Text daher folgendermaßen: „I refuse to choose one single memory from my childhood and make it my first memory as I cannot say explicitly which memory actually *is* my first one. Though having plenty of little images and fragments on my mind I am unable to put them all in a chronological order.“ Ein weiterer Text beginnt wie folgt: „There are colours. Fragments of noise. Sometimes words, faces. Everything around me seems so big and people are like giants... Every step of the staircase needs to be climbed; its brownish surface is even and cool.“ Die Verwendung des Präsens wirkt hier wie eine Rückkehr in die Vergangenheit. Doch die insgesamt fragmentarische Struktur des Textes betont, dass es sich bei dieser Rückkehr um eine Fiktion ohne klaren Beginn handelt. Fakt vermischt sich mit Fiktion in einer Erzählung, die über ein individuelles Leben auf künstlerische Weise berichtet.

Zusammenfassung und Ausblick

Die kreativen Schreibübungen illustrieren, inwiefern aktuelle Theorien zur Autobiographie und Narratologie tatsächlich auf unsere individuelle Lebensführung und Lebenserzählung zutreffen. Aber sie tun dies in den eigenen Worten der Teilnehmer, die in ihren Texten als die Protagonisten ihres Lebens selbst vorkamen. Die gewählten Beispiele konnten auf drei Ebenen analysiert werden: der Ebene des Ich-Erzählers, dem metatextuellen Kommentar und der Darstellung von Zeit und Raum. Diese drei Ebenen zeigten sich in der Form einer retrospektiven Erzählung mit einer Einheit von Autor, Protagonist und Erzähler, einer offenkomentierten Distanz zwischen Gegenwart und Vergangenheit und damit einer sich verändernden Bewertung von Erinnerungen vom Standpunkt des erinnernden Ichs aus und einer Formbarkeit von Erinnerung, die eben kein Speicher ist, dem man Erinnerungen unverändert entnehmen kann. Dies wurde an der Verwendung von metatextuellen Kommentaren, Metaphern und zeitlichen Re-Arrangements deutlich. Schließlich lässt sich an den Schreibexperimenten ein Anspruch auf Authentizität nachweisen, der aber mit dem Hinweis versehen

wird, dass die erzählte Version nicht die einzig mögliche Version der Vergangenheit ist und sein kann.

Dies führt zu einer tief greifenden Neubewertung des Wahrheitskonzepts. Zur Vergangenheit kann man weder zurückkehren noch diese identisch reproduzieren. Sie ist vielmehr, im Sinn von Paul John Eakin, narrativ produziert und konstruiert. Autobiographien wie die, die die Teilnehmer der Seminare verfassten, oder die, die die Teilnehmer im Verlauf des Seminars gemeinsam lasen und diskutierten, haben einen Wahrheitsanspruch. Aber sie beanspruchen nicht, dass es nur so und nicht anders gewesen ist. Zusammen mit dem Wahrheitsbegriff findet sich damit eine neue Bewertung der drei Dichotomien, mit denen das Seminar begonnen hatte. Statt klar getrennter Gegensätze von schwarz und weiß fanden die Teilnehmer vielfältige Graustufen, in denen sich Fakt und Fiktion, Kunst und Leben sowie Individuum und Gattung produktiv vermischten.

Zusammenfassend kann man daher sagen, dass die kreativen Schreibübungen es den Teilnehmern ermöglichten, die Lücke zwischen Theorie, Literatur und gelebter Erfahrung zu schließen. Die Schreibexperimente machten es leichter, die komplexen und abstrakten Theorien des Seminars zu lernen, anzuwenden und zu erinnern. Die Beispiele haben angedeutet, dass dieser didaktische Versuch in dieser Hinsicht erfolgreich war. Vielleicht kann man daher optimistisch feststellen, dass der Elfenbeinturm der Geisteswissenschaften doch nicht so weit entfernt vom Leben ist, wie es manchmal formuliert wird.

Bibliographie

Amis, Martin (2000), *Experience*, London: Jonathan Cape.

Böttcher, Ingrid (Hg.) (1999), *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden*, Berlin: Cornelsen.

Brontë, Charlotte (2003), *Jane Eyre. An Autobiography*, London: Penguin.

Byatt, A.S. (2004), „Raw Material“, in: A.S. Byatt, *Little Black Book of Stories*, London: Vintage, S. 187-229.

Defoe, Daniel (2003), *The Life and Adventures of Robinson Crusoe*, London: Penguin.

DeQuincey, Thomas (1989), *Confessions of an English Opium Eater*, Oxford: Woodstock Books.

Duden. *Das große Fremdwörterbuch Online Ausgabe* (2006), hg. v. Bibliographisches Institut Mannheim.

Eakin, Paul John (1985), *Fictions in Autobiography. Studies in the Art of Self-Invention*, Princeton: UP.

- Eakin, Paul John (1999), *How Our Lives Become Stories. Making Selves*, Ithaca und London: Cornell UP.
- Gunzenhauser, Bonnie J. (2001), „Autobiography. General Survey“, in: *Encyclopedia of Life Writing. Autobiographical and Biographical Forms*, Bd. 1, hg. v. Margaretta Jolly, London: Fitzroy Dearborn, S. 75-78.
- Heinz, Sarah (2009), „Teaching Autobiography. The Reintegration of Theory and Practice through Creative Writing“, in: *Anglistentag 2008 Tübingen. Proceedings*, hg. v. Lars Eckstein und Christoph Reinfandt, Trier: WVT, S. 327-334.
- Lakoff, George und Mark Johnson (2003), *Metaphors We Live By*, Chicago: UP.
- Lejeune, Philippe (1989), *On Autobiography*, hg. v. Paul John Eakin, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lejeune, Philippe (1998), *Les Brouillons de Soi*, Paris: Seuil.
- Merleau-Ponty, Maurice (1973), *The Prose of the World*, Evanston, Ill.: Northwestern UP.
- Yeats, W.B. (1955), *Autobiographies*, London: MacMillan.

Universitätslehrer als Wissenschaftscoaches

Walter Delabar (Hannover, Berlin)

Was lernen LiteraturwissenschaftlerInnen und wozu können sie es brauchen? – Anmerkungen zur literaturwissenschaftlichen (eingeständenermaßen vorwiegend germanistischen) Ausbildung:

1. Those private eyes of literature

Literaturwissenschaftler haben (wie alle Kultur- und Geisteswissenschaftler) ein umfassendes Kompetenzprofil: Sie beschäftigen sich mit zentralen Symbolisierungs-, Reflexions-, Erinnerungs- und Imaginationsmedien der Gesellschaft, vor allen Dingen mit Texten, bevorzugt mit fiktionalen Texten. Daneben gehören auch Visualisierungen, Textumsetzungen als Hörbuch und Hörspiel, Inszenierungen und dergleichen zum literaturwissenschaftlichen Arbeitsfeld. Hinzu kommen im Rahmen der kulturwissenschaftlichen Ausrichtung der Literaturwissenschaften die Beschäftigung mit anderen Symbolisierungsformen, also etwa mit der Bild- und Tonüberlieferung (was zumeist unter dem Begriff Medien von der Literatur abgegrenzt wird). Da jeder Text im Kontext der Literatur seinen Ort hat, zugleich eingebettet ist in einen kulturellen, weltanschaulichen, historischen, in seinen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Kontext, ist literaturwissenschaftliche Arbeit notwendigerweise immer auch der Versuch, sich in differente kulturelle Systeme einzudenken und sie nachzuvollziehen. Dies geschieht nicht notwendig affirmativ, immer aber auf der Basis, dass Texte oder Kulturen angemessen verstanden werden müssen, bevor sie sich beurteilen lassen oder eine Position zu ihnen bezogen werden kann.

Literaturwissenschaftler sind dabei unterschiedliche Wege gegangen, haben sich in historische Zusammenhänge ebenso eingearbeitet wie in kultur- oder philosophiehistorische Themenkomplexe, stets mit dem Ziel, Texte besser zu verstehen: Ein Schillerforscher wird sich mit Kant beschäftigen. Im Arbeitsgebiet Klassische Moderne gehören Autoren wie Georg Simmel, Max Weber, Friedrich Nietzsche oder Karl Marx zu den Standardlektüren. Dabei arbeiten sich Literaturwissenschaftler zum Teil in deutlich zu unterscheidende Denk- und Kultursysteme ein und lernen so, die Differenzen zwischen ihnen wahrzunehmen und erkenntnisleitend zu nutzen. Das ist etwa in der Altgermanistik als Wahrnehmung von Alterität thematisiert worden und wurde herangezogen, um hervorzuheben, worin denn gerade der Benefit dieses Teilfaches bestehe. Alterität wahrnehmen zu können ist nicht zuletzt einer der Gründe dafür, sich mit vergangenen Literaturstufen zu beschäftigen, schult dies doch

darin, die Abhängigkeit von Positionen vom jeweiligen historischen und kulturellen Kontext, der jeweiligen Perspektive, den zugänglichen Ausstattung und Ressourcen und den spezifischen damit verbundenen Interessen wahrzunehmen (Relativität statt Dogmatik) – auch der eigenen Positionen – und sie in Kommunikationsprozesse einzubetten. Texte werden damit als Teil eines größeren diskursiven Zusammenhangs verstehbar. In diesem Zusammenhang lernen Literaturwissenschaftler, Position zu beziehen, Wertungen vorzunehmen, sie aber auch in Frage zu stellen, als disponibel aufzufassen und zu diskutieren.

Auf dem Arbeitsmarkt wird Literaturwissenschaftlern eine hohe soziale und kommunikative Kompetenz zugeschrieben, da sie in Seminaren gelernt haben, kulturelle und soziale Systeme und soziale Prozesse wahrzunehmen, zu diskutieren und zu vermitteln. Sie werden offensichtlich zu Kommunikationsspezialisten ausgebildet und erwerben damit Qualifikationen, die auf dem Arbeitsmarkt gesucht sind. Sie haben zudem in Projekten, Arbeitsgruppen und Seminaren kollektive Arbeitsprozesse eingeübt. Da sie sich mit Texten und ihrem Einsatz in der öffentlichen Kommunikation beschäftigen, sind sie es gewohnt, Kommunikation immer in Kontexten zu sehen. Sie haben es gelernt zu interpretieren und wissen, was sie berücksichtigen müssen, um besser verstehen zu können. Dabei haben sie gelernt, die öffentliche (mediale) Darstellung als konstruiert wahrzunehmen. Zudem haben sie in ihren Arbeiten (Haus-, Seminar- oder Abschlussarbeiten) neben den inhaltlichen und methodischen Aspekten auch Qualifikationen und Kompetenzen wie logisches Argumentieren, sachgerechte Organisation des Materials und klare Vorstellungen von Prämissen und Interessen eingeübt. Sie haben mithin eine über einige Jahre dauernde Schulung und Praxis im Verfassen schriftlicher Arbeiten erfahren. Sie werden außerhalb der Universität insbesondere für Textarbeiten unterschiedlicher Art eingesetzt: Kultur- und Geisteswissenschaftler finden (außerhalb der fachnahen Berufe) nicht ohne Grund vor allem in der PR-Branche und im Marketing Arbeitsgebiete, weil sie gelernt haben, mit Texten umzugehen und Texte zu produzieren. Selbst mittelmäßige Literaturwissenschaftler haben damit deutlich mehr Texterfahrung, Blick für die Struktur von Texten und Konzeptionskompetenz als Absolventen nicht geistes- und kulturwissenschaftlicher Fächer.

Darüber hinaus sind sie in der Lage, sich selbstständig, schnell und angemessen in neue Sachverhalte einzuarbeiten, auch ohne dass ihnen umfassendes Material zur Verfügung gestellt wird: Die Entwicklung von Fragestellungen und von zielgeleiteten Such- und Recherchestrategien gehört zu diesem Qualifikationsprofil. Vor einigen Jahren berichtete der damalige Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft in einem Zeitungsbeitrag von der erfolgreichen Bewerbung einer Kunsthistorikerin (mit einem ähnlichem Kompetenzprofil wie

Literaturwissenschaftler) für eine Position bei der Kriminalpolizei. Die Bewerberin habe sich deshalb erfolgreich bewerben können, weil die von ihr im Studium erworbenen Fähigkeiten überraschend große Übereinstimmungen mit dem Qualifikationsprofil gehabt hätten, die für die kriminalistische Arbeit notwendig seien.

2. Survival of the fittest

Es gibt zweifelsohne einen gesellschaftlichen Bedarf an Textarbeitern mit dem skizzierten Profil, während es nur einen relativ geringen Bedarf an Fachleuten für die deutsche Literatur außerhalb der Schule und des Kulturbetriebs gibt. Das literaturwissenschaftliche Studium behauptet aber, vor allen Dingen literaturwissenschaftliche Fachleute auszubilden – wenn es überhaupt ausbildet und sich nicht lieber auf seinen kulturellen und literarischen Bildungsauftrag zurückzieht. Darin aber liegt ein didaktisches Problem begründet, das weit reichende Folgen für die Arbeitsmarktchancen von Literaturwissenschaftlern hat. Denn der Bedarf an Kommunikationsspezialisten, an teamfähigen und kommunikationsorientierten Mitarbeitern, die zudem ihr Fachgebiet auch noch angemessen präsentieren können, wird mehr und mehr durch spezielle Trainingsprogramme und -angebote gedeckt. Die Marktlücke, in die Literaturwissenschaftler mehr oder weniger zufällig passen, wird zusehends durch speziell ausgebildete Kräfte bedient. Die eher zufällig erworbene Metaqualifikation von Literaturwissenschaftlern, die nahe liegend eine gewisse Unschärfe hat, gerät so in Konkurrenz mit Fachkräften, die gezielt spezifische Zusatzqualifikationen erworben haben. Die Möglichkeiten für Literaturwissenschaftler, wie bisher spezifische Qualifikationen und damit Berufschancen durch „training on the job“ zu erwerben, schwinden. Hinzu kommt, dass durch die Umstellung der Studiensysteme auf BA und MA eine Re-Philologisierung der Ausbildung erfolgt, die durch spezifische berufspraktische Ausbildungscluster möglicherweise nur ungenügend ergänzt oder ausgeglichen werden kann. Das gilt zumal dann, wenn diese Cluster schwerpunktmäßig auf fachnahe Berufe konzentriert sind, wie sie etwa in der Schule oder in der Verlagsbranche benötigt werden. Die Möglichkeit besteht also, dass die zweifelsohne bessere und systematischere universitäre philologische Ausbildung in den Studiengängen, die im Bologna-Prozess umgestellt worden sind, die Berufschancen der Absolventen mindert, da die im bisherigen System notwendige selbstständige Erarbeitung literaturwissenschaftlicher Themen verloren geht respektive überflüssig wird. Soll heißen: Der Teufel gehört zwar ausgetrieben, aber ob Beelzebub ein so viel besserer Tausch war, muss sich noch zeigen.

Dabei ist unbenommen, dass die Literaturwissenschaften (und hier vor allem die Germanistik) sich selbst immer als Philologien verstanden und sich gegen die (internationale)

Tendenz hin (in diesem Fall) zu den „German Studies“ gewehrt haben – allerdings vergeblich. Das ist zweifelsohne auch zumindest in Teilen sinnvoll, wird dadurch doch der Ausverkauf und Niveauverlust der literaturwissenschaftlichen Kompetenzen unterbunden. Zugleich hat die Selbstbeschränkung auf den kulturellen Kompetenzerwerb, der als Bildung gegen die berufsorientierte Ausbildung ins Feld geführt wird, nicht notwendig deren Qualität im Auge. Das mag mit dem Menschenbild zusammenhängen, das dem zugrunde liegt und das von Freiheit, Selbstbestimmung und Urteilskraft – also vornehmen Qualitäten der bürgerlichen Gesellschaft – geprägt ist. Allerdings ist zu vermuten, dass nicht weniger stark die Überlastung der Lehrenden und Studiengänge durch die Massenuniversität, die Anonymisierung der Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden und die bisherige relative Unverbindlichkeit des Studiensystems Wirkung haben.

In den alten, nun abgelösten Magister- und Lehramtsstudiengängen sollte exemplarisch in die Literaturwissenschaft eingeführt werden. Methoden, Theorien, literaturhistorische Kenntnisse, mediale Kompetenzen, Interpretations-, Reflexions-, Kommunikations- und Diskussionsvermögen sind anerkannte Teilqualifikationen, die Absolventen literaturwissenschaftlicher Fächer aufweisen sollen, und sind bis heute Teil des Prüfungsprofils. In den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen werden diese Qualifikationen nicht mehr am Ende eines Studiums geprüft, sondern – mit Ausnahme der großen Abschlussarbeit – studienbegleitend und kumulativ erworben. Ob mit den neuen Studiengängen und den mit ihnen verbundenen Zwängen die literaturwissenschaftlichen Fächer entscheidende Qualitätsverluste hinnehmen müssen, etwa bei der Freiheit der Wahlgebiete oder bei der Selbstständigkeit der Studierenden, kann hier dahingestellt bleiben. Angesichts dessen, dass die bisherige Studienstruktur beinahe ausschließlich auf die Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit der Studierenden setzte, ist es hingegen – polemisch formuliert – eher verwunderlich, dass es überhaupt Abschlüsse in diesen Fächern gegeben hat (insofern ist in jedem Fall eine Besserung zu erwarten): Denn auch wenn ein äußerst positives Kompetenzprofil der literaturwissenschaftlichen Absolventen gezeichnet worden ist, so ist dieses Profil im Wesentlichen nicht als Folge eines gezielten Ausbildungsprogramms, sondern trotz des Studiums erworben worden.

Eine kurze Rückschau also auf ein vergangenes Zeitalter: Die Studienstruktur sah nur wenige Pflichtscheine vor, in der Regel für jedes Fach ein zwei- bis dreisemestriges Einführungsseminar und einen weiteren Seminarschein im Grundstudium sowie zwei bis drei Hauptseminarscheine und einen bis zwei weitere Scheine im Hauptstudium. Die Belastung ist je nach Zahl der Fächer (zwei oder drei), die zu einem Vollstudium gehören, zu multiplizieren.

Das bedeutet, dass ein normaler Studierender pro Fach nur etwa eine Pflichtveranstaltung pro Semester zu absolvieren hatte und, wenn er nicht wirklich begeistert von diesem Fach war – und wem wäre dies nicht bald auszutreiben –, sich auch im Wesentlichen darauf beschränkt hat. Die übrigen Veranstaltungen wurden lediglich in den Studienbüchern vermerkt. Dass Studierende das notwendige Minimum und nicht das mögliche Maximum der Studienangebote wahrnehmen, ist angesichts mangelnder Notwendigkeit oder Kontrolle und angesichts externer Zwänge oder Ablenkungen kaum als Ausnahme anzunehmen.

Hinzu kommen spezifische Profile, die zur Abwendung von der Literaturwissenschaft führen: Primarstufenlehrer etwa, die Deutsch als Pflichtfach studieren, absolvieren ihre Lektüren in der Regel in den Veranstaltungen des erziehungswissenschaftlichen Studiums und nicht im Fach Germanistik, das sie teilweise völlig überfordert und das in der Regel keine spezifischen Angebote für ihren Interessenfokus bereitstellt. Literaturwissenschaftliche Lehrangebote zum Leseerwerb, zur Leseförderung oder auch nur zur Kinder-, Jugend-, Trivial- oder Unterhaltungsliteratur haben Seltenheitswert, nicht zuletzt weil sie wieder an den Rand des literaturwissenschaftlichen Kanons und des favorisierten Forschungsprofils gedrängt worden sind. Die Öffnung und Ausdifferenzierung der Fachprofile nach Postmoderne und Paradigmenwechsel Ende der sechziger Jahre ist wieder teilweise zurückgenommen worden. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten hatte in dieser Hinsicht verhängnisvolle Konsequenzen. Der Lesehorizont von Lehramtsstudierenden beschränkt sich zum Teil und eingestandenermaßen selbst am Ende des Studiums auf nur wenige, oft nicht einmal kanonische Texte. Von einer fachwissenschaftlich belastbaren Ausbildung kann insbesondere für diese Fälle kaum die Rede sein.

Hinzu kommt, dass die Betreuung durch die Lehrenden defizitär ist. Dass Arbeiten ungelesen, aber benotet zurückgegeben werden, ist eine der Standardklagen von Studierenden, für die es leider bis heute allzu häufig Anlass gibt. Auf der anderen Seite steht die Weigerung von Studierenden, abgegebene Hausarbeiten, die schwer wiegende inhaltliche, argumentative, strukturelle oder formale Mängel aufweisen, zu korrigieren und zu überarbeiten. Die Überarbeitungsforderung wird als Strafe oder Zumutung, nicht als Lern- und Optimierungsmöglichkeit wahrgenommen. Den damit verbundenen Konflikten gehen selbst Lehrende, die sich ansonsten durch großes Engagement oder hohes Verantwortungsgefühl auszeichnen, eher aus dem Weg. Arbeiten gar völlig abzuweisen oder schlecht zu benoten, wird von Lehrenden – jenseits aller wohlwollenden Benotung – gleichfalls vermieden, ebenfalls um Konflikten und Stresssituationen zu entgehen. Auffallend ist, dass Überarbeitungsverlangen und schlechte Benotungen von Studierenden kaum noch als Ausdruck eines autoritären Zwangssystems

abgelehnt werden. Sie begegnen ihm stattdessen eher pragmatisch mit hohem Rechtfertigungsaufwand oder reagieren mit emotional oder psychisch stark aufgeladenem Ausweichverhalten.

Die Einführungsveranstaltungen, die programmgemäß inhaltlich exemplarisch angelegt sind, sollten bereits im alten System grundlegende methodische und theoretische, zudem pragmatische Fertigkeiten vermitteln. Kollegen haben jedoch die Kombination beider notwendigen Schwerpunkte verweigert, also sich auf die Vermittlung von Inhalten konzentriert und dabei das Vermitteln von Basiskompetenzen wie Techniken und Systematiken zur Recherche, zur Verfertigung von Hausarbeiten und zur Vorbereitung von Referaten vernachlässigt. Die meisten Studierenden – so macht es den Anschein – lernen etwa die Zitierstandards und die zentralen Referateorgane des Faches erst nach dem Studium während der Vorbereitung der Dissertation kennen (was nebenbei zur Korrosion der einschlägigen Standards geführt hat).

Dass Literaturwissenschaftler – und insbesondere Germanisten – sich der Rechtschreibreform grundsätzlich verweigert haben, obwohl sie auch einen Ausbildungsauftrag haben, ergänzt das Bild. Diejenigen Fachleute, die außerhalb der Universitäten als Spezialisten für die korrekte Rechtschreibung gelten, haben sich also über mehrere Jahre hinweg dem jeweils aktuellen Stand der Normen verweigert (was definitiv nichts damit zu tun hat, ob man sie begründet begrüßt oder begründet ablehnt). Bis heute werden Magister-Abschlussarbeiten in alter Rechtschreibung akzeptiert.

In der literaturwissenschaftlichen Ausbildung werden Kompetenzen wie Zusammenfassung, Strukturierung, Präsentation und Vortrag nicht geschult, sicherlich auch mangels eigener Ausbildung der Lehrenden. Sprechschulungen sind, wenn überhaupt, nur für Lehramtstudierende vorgesehen. Hinweise und Hilfestellungen bei der Vorbereitung von Vorträgen wie ein sachliches Feedback fehlen zumeist.

Unzureichende Betreuung von Seiten der Lehrenden einerseits, die Strategien von Studierenden, den Studienaufwand – teilweise aus Not – zu minimieren, andererseits und ein verständliches, wenngleich unzuträgliches Vermeidungsverhalten auf beiden Seiten erzeugen also eine Gemengelage, die der Ausbildung der Studierenden nicht förderlich ist. Das bisherige System hat diese Situation sicher nicht intendiert, jedoch ermöglicht. Ob das skizzierte Szenario freilich Regel oder Ausnahme war, hängt nicht zuletzt vom Binnenklima eines Instituts oder Fachbereichs ab.

Schließlich ist ein strukturelles Problem der literaturwissenschaftlichen Ausbildung zu vermerken, das zu einem defizitären Selbstbild der Absolventen führt: Literaturwissenschaft-

ler werden nach einem Studium von ca. vier Jahren und einer Prüfungsphase von weiteren zwei Jahren mit einem Lektürehorizont von etwa 200 bis 250 Primär- und Sekundärtiteln als ausgebildete Fachwissenschaftler entlassen (vier Bücher à gemittelte 250 Seiten pro Monat unter Einschluss von Primär- und Sekundärliteratur; Aufsätze zu ‚Bänden‘ kumuliert). Dieses Niveau setzt bereits ein intensives selbstbestimmtes und interessegeleitetes Studium voraus und sieht von Absolventen ab, die die oben beschriebene Aufwandsminimierung betrieben haben. Aber selbst solchen Absolventen ist es nahezu unmöglich, eine auch nur annähernd sinnvolle Auswahl der kanonischen Texte ihres Faches zur Kenntnis genommen zu haben: Ein Studierender der neueren deutschen Literatur, der behauptet, die wichtigsten Texte von Opitz, Harsdörffer, Gellert, Lessing, Goethe, Schiller, Büchner, Kleist, Fontane, Hofmannsthal, George, Heym, van Hoddiss, Thomas und Heinrich Mann, Schnitzler, Brecht, Döblin, Musil, Seghers, Benn, Böll, Grass, Walser – um nur eine rasch zusammengestellte Auswahl zu nennen – gelesen und sich zudem mit den wichtigsten literaturwissenschaftlich relevanten Theoretikern beschäftigt zu haben (Kant, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Freud, Weber, Simmel, Benjamin, Adorno, Foucault, Genette) ist entweder ein Wunderkind oder ein Hochstapler. Dabei ist das Interesse für nichtkanonische Texte und Autoren, für spezifische Gattungen und Formen, für die Beobachtung der Forschungstendenzen, für Freizeit- oder Unterhaltungslektüren nicht berücksichtigt (um nicht zu sagen: ausgeschlossen).

Obwohl also die Exemplarität des Studiums ausdrücklich erklärt wird, ist der Maßstab des umfassend ausgebildeten, gebildeten und belesenen literaturwissenschaftlichen Absolventen nicht aufgegeben worden. Das führt notwendig zu der Selbsteinschätzung am Ende des Studiums, diesem Anspruch nicht genügen zu können. Eine Umfrage des damaligen Fachbereichs Germanistik der Freien Universität Berlin in den neunziger Jahren ergab, dass Studierende zwar ihr Fachstudium zügig absolvieren, in der Prüfungsvorbereitung – angesichts ihrer negativen Selbsteinschätzung – jedoch eine zweite, diesmal gründlichere Studienphase starteten, die sie in die Lage versetzen sollte, den Anforderungen der Abschlussprüfungen (und dem verdeckten Qualitätsanspruch) genügen zu können. Literaturwissenschaftler neigen zudem dazu, das Gefühl ungenügender Qualifikation über den Abschluss hinaus zu perpetuieren und gehen mit einem entsprechend geringen Selbstbewusstsein und mit der geringen Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen angemessen einschätzen zu können, ins Berufsleben. Das Studium wird nicht als hohe allgemeine, den Berufen vorgelagerte Qualifikation angesehen, die den Zugang zu verantwortungsvollen und lukrativen Positionen eröffnet, es wird auch nicht als belastbare Basis verstanden, auf der weitere spezifische Qualifikationen aufsatteln. Zwar wird auf der einen Seite von Arbeitgebern die hohe

Leistungsbereitschaft von Literaturwissenschaftlern und ihre Fokussierung auf die Möglichkeit, sinnvoll tätig sein zu können, geschätzt, auf der anderen Seite begegnen sie Hochschulabsolventen, die ein zu niedriges, als inadäquat aufgefasstes Einstiegseinkommen angeben, mit Misstrauen.

Das durchschnittliche Ergebnis der bisher gängigen Ausbildungspraxis sind also Absolventen, die einerseits den Studienaufwand minimiert haben, andererseits, selbst wenn sie ihr Studium selbstbestimmt und intensiv betrieben haben, nicht den Eindruck haben, gut ausgebildet worden und mit Qualifikationen ausgestattet zu sein, die ihnen angemessene Berufschancen gewähren. Dass dieses Bild dem im ersten Abschnitt geschilderten Qualifikationsprofil von Literaturwissenschaftlern widerspricht, ist offensichtlich.

Keine Frage, die Tradition des universitären Lehrbetriebs in der Nachfolge Humboldts, für die Selbstgestaltung und Freiheit in der Gestaltung auch des wissenschaftlichen Studiums hohe Werte sind, steht dem entgegen. Die Universität hat damit schon vor jeder Ideologiekritik die reibungslose Integration und die Funktionalisierung für das gesellschaftliche Gesamtsystem verweigert. Dennoch hatte sie große Erfolge, soll heißen, der Betrieb hat große Wissenschaftler und außergewöhnliche intellektuelle Figuren hervorgebracht, zudem eine Vielzahl hoch kompetenter akademisch Gebildeter. Mit anderen Worten hat das System einen bestimmten Studierendentypus bedient und gefördert, insbesondere jene Studierenden, die die reichen Angebote der universitären Lehre und des ungemein großen intellektuellen Potentials der Universitäten selbstständig und selbstbewusst in Anspruch genommen und genutzt haben. Freilich ist dieser Erfolg mit Schattenseiten versehen, bleibt doch zu konzedieren, dass das System genau den Typus voraussetzt, den es angeblich hervorbringt. Die entwickelte Persönlichkeit ist mithin nicht Produkt, sondern Voraussetzung des Systems.

In den Massen- und Reformuniversitäten, die seit den späten sechziger und frühen siebziger Jahren entstanden sind, hat das bestehende System schließlich an Produktivität verloren. Was in Instituten und Seminaren mit wenigen dutzend Studierenden noch möglich ist, kann in Seminaren mit bis zu zweihundert Studierenden nicht funktionieren. Unter solchen Umständen können Inhalte vermittelt werden, aber eine intensive Betreuung der Studierenden ist nicht möglich. Die intellektuelle Förderung, die noch unter den Bedingungen der Ordinarienuniversität möglich gewesen sein mag, ist zudem unter den anonymen Bedingungen der Massenuniversitäten nicht realisierbar, unter denen Lehrende Studierende möglicherweise nur zwei bis dreimal in Seminaren flüchtig begegnen, bevor sie sie in den Prüfungen wiedersehen (und teilweise selbst dort nicht einmal wiedererkennen). Man kann allerdings nicht notwendig davon ausgehen, dass der Ausbildungsstand der Literaturwissen-

schaften durchweg schlechter geworden wäre in den vergangenen Jahrzehnten – dazu sind die Möglichkeiten der Studierenden, die Defizite durch vergrößerte Anstrengungen oder durch kollektive Studienformen (Lerngruppen, Tutorien) zu kompensieren, dann doch zu groß. In jedem Fall ist die zunehmende Dysfunktionalität des Systems aber daran erkennbar, dass die Studierenden im Gros auf sich gestellt und damit unbetreut bleiben. Das mag man als Kollateralschaden gesellschaftlicher Modernisierung beschreiben können. Das bedeutet jedoch nicht, dass die negativen Konsequenzen hingenommen werden sollten. Insofern ist der Bologna-Prozess eine Möglichkeit, die Ausbildung von Literaturwissenschaftlern endlich zu modernisieren und zu optimieren.

Mit der Systematisierung der universitären Ausbildung ist es aber nicht getan, sollen die positiven Potentiale der literaturwissenschaftlichen Fächer nicht vergeudet werden. Denn auch im neuen System ist das zweifelsohne erstrebenswerte Profil literaturwissenschaftlicher Absolventen alter Provenience durchaus erzeugbar – dieses Mal nicht nur zufällig und als Produkt singulären persönlichen Engagements, sondern als Produkt des Systems. Dafür müssen jedoch die Bedingungen erst geschaffen werden. Während der betriebswirtschaftliche BA in ein System von Basisausbildung, beruflicher Fortbildung und qualifiziertem Abschlussstudium integriert wird, stehen die Literaturwissenschaften noch am Anfang dieser Entwicklung. Die Systematisierung des Studiums führt zudem weniger zu einer Verschulung als zu einer Verbesserung der philologischen Ausbildung, allerdings bei deutlich erhöhtem Aufwand, der von den Studierenden betrieben werden muss. Zwar werden die Arbeitseinheiten (Hausarbeiten, Übungstexte, Referate, Klausuren) deutlich verkleinert und aus der Abschlussphase ins Studium selbst verlagert. Der Anteil selbstständiger Arbeiten ist zudem gesichert genug, so dass die Furcht vor der Verschulung des Studiums und, damit einhergehend, der Senkung des intellektuellen Niveaus wohl unzutreffend ist. Zu befürchten ist jedoch, dass die Umstellung der Ausbildung zum einen zu einer Re-Philologisierung führt, zum anderen die Ausbilder selber ihre Ansprüche zu sehr zurückschrauben, um die quantitativen Anforderungen bewältigen zu können. Wenn ein Dozent mit einem Deputat von 16 Semesterwochenstunden in den Semesterferien rund 400 Studienarbeiten bewerten muss, dann ist die Gefahr nahe liegend, dass eine solche Kraft völlig der Forschung verloren geht und trotz Zeitvertrag die eigene Qualifikation nicht weiter fortführen kann. Zudem provoziert dies die Tendenz, Teilprüfungsanforderungen so zu gestalten, dass sie operationalisierbar sind, mit anderen Worten: Das Niveau wird drastisch gesenkt. Der Einsatz von Multiple-Choice-Fragebögen, deren Sinn mehr als zweifelhaft ist, ist eine Reaktion auf diese Überlast, die einzelnen universitären Ausbildern droht.

In dem Moment aber, in dem an die Stelle der selbstständigen Hausarbeit, der Arbeitsgruppenstruktur und des offenen Seminargesprächs unidirektionale Vermittlungsformen treten, deren Wirkung schließlich abgefragt wird, gehen Selbstständigkeit, Reflexionsfähigkeit und schließlich auch eher kreative Schreibfähigkeiten mehr und mehr verloren. Das heißt, dass weiterhin die selbst bestimmte Recherche und der persönliche Vortrag im Vordergrund stehen sollten, zumal dann, wenn nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Betreuung intensiver und persönlicher wird als im alten System.

3. Coaching

Damit rühren wir an den Kern der hochschuldidaktischen Erneuerung, die mit der Umstellung auf die neuen Studienstrukturen einhergehen muss, will die Universität nicht zentrale Ausbildungsziele verpassen, zu denen ja nicht zuletzt auch die Ausweitung des Bildungshorizonts der Studierenden gehört. Ziel muss es auch im neuen Ausbildungssystem sein, neben den fachlichen die sonstigen Kompetenzen zu fördern, allerdings nicht als Nebenprodukt der Ausbildung, sondern diesmal als integrierter Teil der Ausbildung. Diskussionsfähigkeit, Rechercheerfahrung, Präsentations- und Medienerfahrung, Sach- und Fachwissen, Schreibkompetenzen sowie soziale Kompetenzen müssen gleichermaßen als Ausbildungsziele etabliert werden. Das aber zieht einen weit reichenden Wandel im Selbstverständnis und wesentliche Umstellungen der universitären Lehre nach sich, bis hin zu einem veränderten Aufwand für die Lehrenden selbst, die teilweise andere Qualifikationen erwerben müssen. Gefordert ist nicht mehr der Ordinarius, der ex cathedra spricht, gefordert ist auch nicht der Universitätslehrer, der monologisch in sein Spezialgebiet einführt, gefordert ist im Wesentlichen ein Wissenschaftscoach, der Studierende in ihrem Lernprozess begleitet und neben den fachlichen auch die sonstigen Fähigkeiten zu entwickeln hilft, Fehlentwicklungen korrigiert und Hinweise auf Entwicklungspotenziale gibt.

Um die Kompetenzen der Studierenden entwickeln zu können, braucht es in der konkreten Lehre einen veränderten Aufbau der Veranstaltungen. Das Standardmodell ‚Referat plus Diskussion‘ ist zwar lang erprobt, sorgt aber mit der Neigung von Hochschullehrern, ihren Wissensvorsprung in Koreferate münden zu lassen oder studentische Referate dazu zu nutzen, die Sitzungen zu füllen, zu einer wenig effektiven und diskussionsfreundlichen Lernumgebung. Nur wenigen Kollegen gelingt es, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, die Gespräche fördert. Alternativ scharen Kollegen auch Studierendengruppen um sich, die den Hauptteil der Redebeiträge übernehmen und damit ihre Kommilitonen entlasten, sie dabei jedoch zugleich an die Peripherie der Aufmerksamkeit der Lehrenden verdrängen. Ein Ge-

schäft, das zwei Seiten zulasten einer dritten nützt und sich vor allem in großen Gruppen bewährt hat (und dort ggf. sogar legitim ist).

Mit der Durchsetzung der neuen Studiengänge ist – und das ist wohl eine der wichtigsten positiven Folgen – mit einer Verringerung der Studierendenzahlen in den einzelnen Seminaren und Veranstaltungen zu rechnen. Das ermöglicht eine gleichmäßigere Förderung aller Seminarteilnehmer, ohne dabei den besonderen Förderbedarf der besonders talentierten oder nachhängenden Studierenden zu vernachlässigen.

Die Überlegungen, die hier vorgestellt werden, setzen an zwei Punkten an: an der Förderung der exponierten Studierenden (vulgo Referenten) in den jeweiligen Sitzungen und an der Förderung der Diskussionskultur in den Veranstaltungen.

Dafür scheinen Seminargrößen von rund 20 Teilnehmern deshalb besonders geeignet zu sein, weil sie es erlauben, die Arbeitsbelastung (vor allem Referat- und Präsentationsaufgaben) gleichmäßig zu verteilen. Bei 12 bis 15 Sitzungen pro Seminar im Semester und einer entsprechenden Anzahl von Präsentationen muss nie mehr als eine Vortragsaufgabe übernommen werden, es können sogar Aufgaben doppelt besetzt werden.

Die gewohnte ‚Basisstruktur‘ wird dabei innerhalb der Einzelveranstaltung nicht notwendig verändert. Referate bleiben ein zentrales Element. Allerdings sollen sie ausdrücklich als Präsentation von Diskussionsvorlagen verstanden, aufbereitet und vorgestellt werden. Sie dienen dazu, alle Seminarteilnehmer auf ein gemeinsames Kenntnisniveau zu bringen, damit sie – relativ gut informiert – an der Diskussion teilnehmen können und damit an der Entwicklung eines Themas oder eines Erkenntnisprozesses beteiligt sind. Die Referate sollen zudem die Diskussionsteilnehmer kritikfähig machen, das heißt Fehlentwicklungen in einer Diskussion, nicht belastbare Thesen oder widersprüchliche Argumentationen sollen erkennbar und angesprochen werden können.

Referate werden deshalb auf eine maximale zeitliche Länge von 15 bis 20 Minuten begrenzt. Der Seminarleiter hat zum einen die Aufgabe, die Funktionalität der Vorträge zu sichern, zum anderen, sie bei deutlichen Überschreitungen zuverlässig abubrechen. Durch die strenge Reglementierung soll die Fähigkeit zur inhaltlichen Fokussierung ebenso geschult werden wie die Kompetenz, Vorbereitungsaufwand und notwendige Redezeit besser einschätzen zu können. Um diesen Effekt zu erzielen, muss der Lehrende jedoch die Referenten im Vorfeld und im Nachlauf betreuen.

Die Betreuungsstruktur, die hier vorgeschlagen wird, umfasst ein erstes Vorgespräch, in dem das gewählte Thema genauer gefasst werden soll und die notwendigen Hilfsmittel besprochen werden können. Bereits zu diesem frühen Zeitpunkt sollen neben fachlichen

Vorgaben Hinweise auf die Elemente der Präsentation gegeben und diskutiert werden. Da alle Vorträge frei gehalten werden sollten, müssen evtl. entsprechende strukturierende und memorierende Hilfsmittel vorgeschlagen werden: Stichwortlisten, ausformulierte Kernzitate oder Kernsätze, Karteikarten, Handzettel, PowerPoint-Folien als strukturierende und Gedächtnis stützende Hilfsmittel, das alles in ausreichend großer Schrift. Die notwendigen Medien sollen besprochen und ihre Beschaffung ermöglicht werden (vor allem Beamer, Overheadprojektor, PC, Kopien etc.). Hingewiesen werden sollte auch auf das Standardverhältnis zwischen Skript und Sprechdauer, das für die Planung von Rede und Rededauer eines der wichtigsten Hilfsmittel ist: Eine Standardtyposkriptseite (eigentlich 1800, max. 2000 Zeichen) eines ausformulierten Textes entspricht – bei geübter Vortragsweise – etwa drei Minuten Redezeit.

In einem zweiten Vorgespräch soll der Referent sein Konzept, seine Inhalte und seine Medien dem Dozenten vorstellen und sie mit ihm diskutieren. Auch soll der Verlauf der Sitzung diskutiert werden, evtl. kann der Referent auch die Moderatoren Aufgabe in der betreffenden Sitzung übernehmen (was zumeist zu einer auf den Referenten fokussierten Diskussion statt zu einem Rundgespräch führt; hier ist früh gegenzuwirken, auch in der Vorbereitung des Referenten). Mit dem Ergebnis dieses zweiten Vorgesprächs geht der Referent in die Sitzung.

Im Anschluss an die Sitzung erhält der Referent ein Feedback über die positiven und verbesserungswürdigen Teile seiner Präsentation. Dieses Feedback bezieht den Vortrag, seine Sprache (Klarheit, Lautstärke, Genauigkeit, Verwendung von Floskeln oder Füllwörtern), die Haltung des Referenten, seine Gestik und insgesamt seine Performance ein. Außerdem werden die inhaltlichen Qualitäten des Vortrags und die Aufnahme durch die Seminarteilnehmer besprochen. Die Selbstwahrnehmung des Referenten wie die Fremdwahrnehmung durch den Seminarleiter sind dabei ausgewogen, aber mit der nötigen Genauigkeit einzubringen. Falls möglich, sind Video-Aufzeichnungen zu verwenden, die die Analyse des Vortrags erleichtern. Die Möglichkeit, ein Gruppenfeedback im Seminar selbst vorzunehmen, wie das bei Präsentationstrainings üblich ist, entfällt allerdings.

Die Konfrontation der Studierenden mit der Wahrnehmung durch den Seminarleiter und ggf. die „objektivierte“ mediale Aufzeichnung führen teilweise zu starken Reaktionen. Es ist dabei aufschlussreich, dass Studierende in der Regel versuchen, ihre Präsentation zu legitimieren und zu verteidigen. Die einmal getroffene Wahl soll anscheinend nicht suspendiert werden, um Irritationen zu vermeiden. Die relativ offene Konfrontation wird als verletzend empfunden und muss intuitiv abgewehrt werden. Es ist deshalb als Lernprozess zu sehen, wenn Studierende diese Defensiv- und Abgrenzungshaltung aufgeben und zu einer

Analyse von Vor- und Nachteilen respektive Verbesserungspotenzialen kommen. Diese Reaktion ändert sich mit dem Einsatz von Aufzeichnungsmedien, da die wohl allen bekannte Wahrnehmungsdifferenz (Aussprache und Aussehen werden als befremdend wahrgenommen und stimmen meist nicht mit der Selbstsicht überein) die Selbstbehauptungstendenz unterläuft.

Der zweite Fokus in der Lehre des Dozenten als ‚Wissenschaftscoach‘ richtet sich auf die Gestaltung der Diskussion selbst. Sobald die Diskussions- und Debattierfähigkeit als zentrales Ausbildungsziel festgehalten werden kann, rückt die Umsetzung dieser Anforderung stärker ins Visier.

Dabei kann der Lehrende nur vorbereitend und regulierend eingreifen. Um die Diskussionsfähigkeit der Studierenden zu fördern, muss er sich aus dem Kommunikationsprozess weitgehend zurückziehen und das, obwohl immer wieder von Seiten der Studierenden die konzeptionellen, regulierenden und synthetisierenden Kompetenzen des Seminarleiters eingefordert werden. Aber selbst das Schlussresümee einer Seminarsitzung sollte nicht vom Seminarleiter formuliert, sondern im Seminar selbst erarbeitet werden und ist als Anforderung zu verstehen, gemeinsam drei bis fünf zentrale Ergebnisse der Sitzung zusammenzufassen und ggf. zu diskutieren.

Zwar kann der Seminarleiter die Diskussionsleitung beibehalten, aber auch hier lässt sich ggf. der Referent zusätzlich einbinden und in die Verantwortung nehmen (unter der genannten Bedingung, dass er moderiert und nicht primär alle Beiträge als Fragen an ihn respektive die Referatgruppe betrachtet).

Die in Deutschland übliche 90-minütige Struktur der Seminarsitzung wird auf diese Weise in fünf Abschnitte aufgeteilt:

1. Anmoderation (5-10 Minuten)
2. Referat (15-20 Minuten)
3. Fragen (5-10 Minuten)
4. Diskussion (45 Minuten)
5. Ergebnis (10-15 Minuten)

Die schwierigste Klippe ist die vom Referat zur aktiven Teilnahme der Seminarteilnehmer (wie selbst unter erfahrenen Kollegen die erste Frage nach dem Tagungsreferat des Kollegen die mühsamste ist und meist vom Gastgeber oder Moderator übernommen wird). Die Motivation, zum Referierten Sach- oder Verständnisfragen zu stellen, ist offensichtlich wenig ausgebildet. Der Wissensvorsprung des studentischen Referenten wird anscheinend als zu hoch angesehen. Hinzu kommen Aspekte wie die einer Basissolidarität, die es verbietet, einen

Kommilitonen mit Fragen oder Diskussionsbeiträgen offen zu konfrontieren oder gar anzugreifen. Auch eine gewisse auf Überforderung, nicht ausreichende Konzentration und mangelndes fachliches Training zurückzuführende Gleichgültigkeit beeinflusst das Verhalten der Studierenden. Die Kommunikationsstrategien der Teilnehmer differieren deutlich und schwanken zwischen den Extremen der debattierfreudigen Studierenden auf der einen Seite und den schweigsamen und zurückhaltenden auf der anderen Seite.

In kleineren Gruppen bieten sich Konzepte wie Round-Table-Gespräche (mit der dafür notwendigen Sitzordnung), zu etablierende Rollenpositionen und die regelmäßige, systematische Pflicht zur Stellungnahme aller Seminarteilnehmer an. Gegebenenfalls können auch jeweils situativ zusammengestellte Podien, die die Diskussion führen, zum Seminarerfolg und zur Etablierung einer Diskussionskultur beitragen. Ob Formen der freien Diskussion erfolgreich sein können, bleibt zu erproben. Stillarbeitszeiten mit gesonderten Gruppenaufgaben und Präsentationspflicht haben sich vor allem für mittelgroße Seminare (allerdings nur bedingt) bewährt. Der Zeitrahmen von rund 45 Minuten für die Diskussion ist großzügig genug dimensioniert, um Ergebnisse erzielen zu können.

Ohne Fragestruktur und Lösungsstrategien funktionieren Diskussionsrunden jedoch nicht. Die Referate müssen entsprechend Probleme benennen und zur Diskussion stellen. Alternativ kann auf der Basis eines Referats ein Problemhorizont (evtl. mit dem Seminarleiter als Moderator) entwickelt werden. Dabei ist allerdings darauf zu achten, dass der Seminarleiter die Diskussion nicht allzu massiv in seinem Erkenntnisinn leitet, sondern den Teilnehmern Entwicklungsspielraum bietet. Dennoch sollen und müssen offensichtliche Missverständnisse, sachliche Fehler oder argumentative Lücken respektive Mängel offen benannt und diskutiert werden. Ratsam ist es hierbei, dass der Seminarleiter solche Hinweise dosiert und in Frageform in das Seminar einbringt. Inwieweit der Seminarleiter in eine Rolle als gleichberechtigter Mitdiskutant wechseln kann, ist fraglich. In der Regel werden klare Absagen oder eine detaillierte Kritik an einer Position als massive Intervention verstanden und nicht als Diskussionsbeitrag, der zur Disposition steht. Die Seminarteilnehmer lassen sich davon zu stark beeinflussen, wenn nicht eine einigermaßen belastbare Kommunikationsplattform und -kultur entwickelt worden ist, die auch solche Eingriffe möglich machen, ohne die Diskussionskultur völlig zu zerschlagen. Die Rollendifferenz zwischen Seminarleiter und Seminarteilnehmern lässt sich nie aufheben, auch nicht durch die demonstrative Nivellierung der Hierarchie. Schließlich steht am Schluss des Seminars die Benotung oder eine Prüfung, mithin die Entscheidung, ob der Teilnehmer bestanden hat oder nicht. Die Stärke des Seminarleiters besteht nicht darin, seine Position aufzugeben, sondern sie beizubehalten, auch

seinen Wissens- und Argumentationsvorsprung, dabei dennoch eine intensive Diskussionskultur möglich zu machen. Da die Literaturwissenschaft im Wesentlichen eine Auslegungswissenschaft ist, in der über Interpretationen gestritten werden kann und muss, führt der Wissens-, Informations- und Erfahrungsvorsprung des Seminarleiters im guten Fall nicht zu seiner kommunikativen Dominanz, sondern zu einer Position als Betreuer und Coach, der die Studierenden bei der Entwicklung und Einübung der Methoden, Verfahren und Standards der literaturwissenschaftlichen Arbeit begleitet. Vom Seminarleiter implementierte Informationen und Erfahrungen sind deshalb eher als Ergänzung des Diskussionskontextes zu kommunizieren, den die Studierenden berücksichtigen müssen, denn als Elemente in einer Argumentationskette, die der Seminarleiter vorträgt. Hilfreich auch für den Seminarleiter ist dabei der Gedanke, ein Seminar als zeitlich und thematisch beschränktes Projekt anzusehen, in dem alle Beteiligten ein gemeinsames Ziel verfolgen.

Das bedeutet keineswegs, dass die sachlich in der Regel zweifelsfrei vorhandene Qualifikationsdifferenz zwischen Seminarleiter und Seminarteilnehmern aufgehoben würde. Ebenso wenig wird die institutionelle Differenz suspendiert. Der in Projektkonzepten gelegentlich formulierte Anspruch, leitende Positionen in Projekten gegen die innerinstitutionelle Hierarchie (sei sie formell oder informell) zu besetzen, hat sich in der Praxis nicht bewährt, weil sie zu viele Widerstände provoziert. Im Rollenwechsel des Seminarleiters zum Wissenschaftscoach ist jedoch eine Qualität inbegriffen, die dem Ausbildungsziel der Universität deutlich besser entspricht als die Beliebigkeit und Gleichgültigkeit, die das alte System allzu häufig charakterisiert hat. Um solche Fehlentwicklungen zu vermeiden, ist freilich nicht nur der gute Wille der einzelnen Seminarleiter notwendig. Auch sie benötigen dafür Hilfestellungen und die Bereitschaft, ihre eigene Rolle und ihre Handlungsweisen beständig weiter zu entwickeln. Spätestens hier wird erkennbar, dass das neue Ausbildungssystem zumindest das Potenzial hat, das Niveau der universitären Ausbildung auf mehreren Ebenen zu heben. Allerdings sind dafür auch die Dozenten zu schulen. Ihnen ist zudem eine berufliche Perspektive zu bieten, die weiter reicht, als dies die neuerdings häufigen befristeten Verträge signalisieren. Unerfahrene Lehrkräfte ungeschult mit einer Belastung von 16 Semesterwochenstunden auf Studierende loszulassen, um sie schnell zu verheizen und nach Ablauf der Vertragsdauer durch andere ebenso unerfahrene und ungeschulte Kräfte zu ersetzen, ist nicht nur ein arbeitsrechtliches Desaster, sondern birgt auch für die Hochschulen und ihren Bildungs- wie Ausbildungsauftrag enorme Risiken.

Alternativen zum Referat: Ein Modell für die Seminargestaltung in der Philologie

Volkhard Wels (Potsdam/Berlin)

Didaktische Überlegungen

Meine eigenen Erfahrungen während des Studiums der Germanistik waren, bis auf einige Ausnahmen, enttäuschend. Eine Seminarsitzung sah im Allgemeinen so aus, dass zuerst ein Referat von studentischer Seite gehalten wurde, das mehr oder weniger gut das vorgegebene Thema behandelte oder den zu besprechenden Text vorstellte. Diesem studentischen Referat folgte ein monologisierender Vortrag des Dozenten, der die wichtigsten Punkte des Referats noch einmal herausstellte, das Referat erweiterte, oder, in vielen Fällen, korrigierend wiederholte. Blieb danach überhaupt noch Zeit für die Diskussion, war diese Diskussion von der Auseinandersetzung zwischen Referenten und Dozent gekennzeichnet. Der Rest der Gruppe nahm, wenn er den zu besprechenden Text überhaupt gelesen hatte, nur sporadisch an der Diskussion teil. Die Mehrheit der Zuhörer war schon durch das Referat in eine bleierne Müdigkeit versetzt worden, aus der sie erst bei Ende der Sitzung wieder erwachte.

Das Niveau der Diskussionen war, wenn man zu der Minderheit gehörte, die die Texte gelesen hatte, so niedrig, dass sich ein echtes Interesse an der Teilnahme nur in den seltensten Fällen ergab. Wenn die Teilnehmer sich an der Diskussion beteiligten, so häufig nur deshalb, um das vom Dozenten provozierte Schweigen endlich zu beenden. Im Allgemeinen lag eine Diskussion jedoch gar nicht im Interesse der Dozenten, sondern es ging nur um die Vermittlung eines bestimmten Sachwissens, wie es eigentlich schon das Referat oder die vorausgesetzte Lektüre hätte vermitteln sollen. Die Abfolge von Monologen, die den normalen Ablauf eines Seminars damit charakterisierte, schien die wahrnehmungspsychologische Grundregel, dass die Aufmerksamkeit eines Menschen auf einen zwanzigminütigen Zeitraum begrenzt ist und dann etwas Neues kommen muss, außer Kraft setzen zu wollen. Es gelang ihr in den seltensten Fällen.

Als ich selbst mit der akademischen Lehre begann, gingen meine eigenen Versuche, ein neues Modell für die Seminargestaltung zu entwickeln, deshalb von vornherein von folgenden Prämissen aus: 1. Verzicht auf Referate, 2. Anregung von Diskussionen über Texte, an denen sich zumindest potentiell das gesamte Seminar beteiligen konnte, und zwar 3. auf einem Niveau, das eine vorherige Lektüre des Textes voraussetzte. Implizit liegt schon diesen Prämissen die Annahme zugrunde, dass es nicht Aufgabe eines Seminars sein kann, ein Wissen oder eine Textkenntnis zu vermitteln, die man sich besser und schneller durch eigene

Lektüre erwerben kann. Stattdessen wäre die eigentliche Aufgabe eines Seminars, ein Forum für die Auseinandersetzung und Vergewisserung zu bieten, mithin ein Forum, in dem sich die Studierenden über einen Text argumentativ auseinandersetzen können. In dieser Auseinandersetzung sollten eigene Positionen und Interpretationen als solche erst einmal erkannt und entwickelt werden können.

Teilt man diese Voraussetzungen, kann das Halten von Referaten eigentlich von vornherein nur als drittklassige Lösung gelten. Ein alternatives Seminarmodell muss deshalb von folgenden Voraussetzungen ausgehen: 1. Der Dozent tritt nicht als monologisierender Wissensvermittler auf, sondern als Moderator und Animateur von Diskussionen. 2. Diskussionen müssen geleitet und in bestimmte Pfade gelenkt werden, um ein befriedigendes Ergebnis zu erzielen. 3. Wer Diskussionen auf breiter Basis ermöglichen will, muss die Lektüre eines Textes nicht nur fordern, sondern auch garantieren und nachprüfen. Ausgehend von diesen Voraussetzungen habe ich in einem längeren, von Versuch und Irrtum geprägten Prozess das Seminarmodell entwickelt, das ich hier vorstellen möchte.

Die Teilnehmer des Seminars erhalten zu Beginn des Semesters einen Seminarplan, in dem für jede Sitzung der zugrunde liegende Text vermerkt und dazu – in der Regel – vier bis sechs Fragen gestellt sind. In der Vorbereitung auf die entsprechende Sitzung müssen diese Fragen schriftlich auf einer oder höchstens zwei Seiten beantwortet werden. Diese schriftlichen Vorbereitungen werden vor der jeweiligen Sitzung eingesammelt. Noch besser ist es jedoch, wenn der Dozent schon am Tag oder Abend zuvor zumindest einen Teil dieser Vorbereitungen erhält, was durch die Möglichkeiten der elektronischen Kommunikation leicht möglich ist. Bei computergestützter Seminargestaltung können sowohl die Fragen als auch die schriftlichen Vorbereitungen ganz auf diesem Wege erfolgen.

Die einzelne Seminarsitzung selbst sieht dann so aus, dass die Fragen nacheinander diskutiert werden. In neunzig Prozent der Fälle ergibt sich daraus oft sogar eine sehr lebhafte Diskussion von selbst; falls nicht, können einzelne Seminarteilnehmer aufgefordert werden, ihre Antworten auf die Fragen vorzustellen. Diese Antworten können dann mit den Antworten anderer Seminarteilnehmer verglichen oder als solche zur Diskussion gestellt werden.

Das Modell kann variiert werden, indem die Antworten nicht von Einzelnen, sondern in wechselnden oder festen Arbeitsgruppen formuliert werden müssen. Gruppen oder einzelne Teilnehmer kann man im Seminar gegeneinander antreten lassen, indem sie ihre Thesen verteidigen müssen. Auch wenn es sich um die hehren Ideale der Wissenschaft handelt, die an der Universität vermittelt werden sollten, darf und soll der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten im Seminar einen spielerischen Charakter haben. Die Fähigkeit, eine Position

argumentativ zu vertreten, auch wenn man sie vielleicht selbst gar nicht teilt, mithin der spielerische Umgang mit Argumenten und Argumentationsformen, gehört zu den wichtigsten didaktischen Zielen, die durch dieses Seminarmodell vermittelt werden können.

Es ist natürlich nicht notwendig, dass sich alle Teilnehmer auf alle Sitzungen vorbereiten. Je nach Seminartyp und Anforderungsprofil wird eine bestimmte Zahl von schriftlichen Vorbereitungen je nach Leistungspunkten oder Scheinerwerb gefordert. Bei den zur Zeit üblichen Teilnehmerzahlen ist damit immer noch dafür gesorgt, dass genügend vorbereitete Teilnehmer anwesend sind, mit denen die Diskussion bestritten werden kann. Es könnte sich als Vorteil erweisen, die Teilnahme am Seminar überhaupt nur für die Fälle einzufordern, wo sich die Teilnehmer auf die Sitzung auch vorbereitet haben – falls denn die Anforderungen der jeweiligen Studienordnung dies zulassen.

Auf jeden Fall sollte sich nicht nur jeder Student, sondern auch jeder Dozent darüber im Klaren sein, dass eine Teilnahme an einer Sitzung, etwa zu Schillers „Wilhelm Tell“, nur dann sinnvoll ist, wenn der Teilnehmer den Text gelesen hat. Weder der Teilnehmer noch der Dozent hat etwas von der Anwesenheit eines unvorbereiteten Teilnehmers. Dies gilt im Übrigen nicht nur für diskussionsbasierte Seminare, sondern auch für referatbasierte. Viele Dozenten sollten sich deshalb von der Vorstellung frei machen, dass ein Teilnehmer, der an einer Sitzung des Seminars nicht teilnimmt, einen unwiderruflichen Wissensverlust erleidet. Von der strikten Durchsetzung der Anwesenheitspflicht sollte man deshalb besser Abstand nehmen, wobei die Betonung auf „strikt“ liegt.

Ein wichtiges didaktisches Ziel dieser Seminargestaltung ist auch, den Teilnehmern beizubringen, wie die gestellten Fragen auf knappstem Raum zu beantworten sind. Viele Studenten müssen erst lernen, die entscheidende Information in knapper Form vorzutragen. Es gilt, sowohl zu erkennen, welche Behauptung kontrovers ist und deshalb mit einem knappen Zitat oder Stellenbeleg abgesichert werden muss, als auch grundsätzlich zu lernen, wo die Paraphrase endet und die eigene Interpretation beginnt. Während einige Studenten sich überhaupt nicht vom Text lösen können und Thesenpapiere abgeben, die nur aus Zitaten bestehen, verlieren sich andere in wilden Spekulationen. Sehr selten werden zu knappe Thesenpapiere abgegeben, im Allgemeinen muss man die Teilnehmer erst zur Präzision und Kürze erziehen. In den ersten Sitzungen gehören Thesenpapiere, die den geforderten Umfang um ein Vielfaches übersteigen, zum Normalfall. Oft hilft dann nur die Verweigerung der Annahme solcher Thesenpapiere. Grundsätzlich empfiehlt es sich deshalb, den Teilnehmern in der ersten Seminarsitzung ein Modell zur Verfügung zu stellen.

Der zweifellos größte Vorteil dieses Seminarmodells für den Dozenten besteht in der Tatsache, dass er schon vor der Sitzung mit dem Diskussionsniveau der Teilnehmer konfrontiert wird und sich auf dieses einstellen kann. Die Lektüre der studentischen Thesepapiere führt präzise vor Augen, wo die Verständnisprobleme liegen und welche Punkte im Seminar diskutiert werden müssen. Dieser Vorteil ist in seiner Bedeutung gar nicht zu überschätzen. Die sich nach einigen Jahren universitärer Lehre bei vielen Dozenten einstellende Entfernung vom Niveau der Studenten wird von vornherein kompensiert. Die Tatsache, dass Studenten ohne Vorwissen oft nicht in der Lage sind, die Ironie des „Wilhelm Meister“ wahrzunehmen und in der Diskussion erst an diese Ironie herangeführt werden müssen, ist zum Beispiel eine Tatsache, an die der Dozent durch die Thesepapiere erinnert wird. Die Thesepapiere helfen auf diese Art, schon vor der Sitzung die Punkte zu erkennen, die in der Diskussion behandelt werden müssen.

Nur am Rande sei hier vermerkt, dass sich das – an der Universität teilweise verpönte – Aufrufen einzelner Teilnehmer mitunter als sehr vorteilhaft erweist, denn viele Studenten sind erst nach einer solchen persönlichen Aufforderung zur Teilnahme an der Diskussion bereit. Anders als von vielen Dozenten erwartet, schätzen viele, auch und gerade eher schüchterne Studenten, diese forcierte Einladung zur Diskussion. Auch die anderen Teilnehmer sind oft froh, wenn durch solche gezielten Aufrufe die Dominanz derjenigen, die immer an den Diskussionen teilnehmen, gebrochen wird. Indem der Dozent die schriftlichen Antworten der Teilnehmer vor sich liegen hat, ist das Niveau und die Vorbereitungsintensität der aufgerufenen Teilnehmer für den Dozenten im Vorhinein schon zu erkennen. Dadurch wird niemand bloßgestellt, was freilich um jeden Preis vermieden werden sollte.

Natürlich kann ich als Dozent in größeren Seminaren nicht alle Thesepapiere vor jeder Sitzung lesen. Dies ist aber auch nicht nötig, oft genügt schon eine kleine Auswahl, um dem Dozenten sofort klarzumachen, welche Punkte bei der Lektüre Schwierigkeiten bereitet haben, welches Hintergrundwissen nachzureichen ist und wo kontroverse Lesarten vorliegen. Wenn einzelne Studenten wissen wollen, was ich von ihren Thesepapieren halte, fordere ich sie auf, nach Anmeldung in die Sprechstunde zu kommen und bespreche die Thesepapiere dann im Detail. Auch die schwarzen Schafe, deren Thesepapiere nicht auf eigener Lektüre beruhen, sind zumeist schon bei flüchtiger Durchsicht der Thesepapiere leicht zu erkennen. Im Übrigen lässt sich die Verwaltung der Thesepapiere in Seminaren mit großer Teilnehmerzahl partiell auch an studentische Hilfskräfte delegieren.

Unbedingt insistieren muss man freilich auf der Abgabe vor Beginn der Sitzung. Erlaubt man die Abgabe am Ende der Sitzung, hat man ab der dritten Sitzung eine ganze

Reihe von Teilnehmern, die ihre Thesepapiere während der Sitzung schreibt und dann am Ende handschriftlich abgibt. Nicht nur deshalb aber insistiere ich auf der Abgabe möglichst per E-Mail am Abend zuvor, sondern vor allem, weil der Zwang zur maschinenschriftlichen Fixierung auch immer das Reflexionsniveau erhöht.

Ein in dieser Form durchgeführtes Seminar ist selbstverständlich für die Teilnehmer wesentlich arbeitsintensiver als ein herkömmliches Seminar, bei dem sich die Vorbereitung auf das eine Referat oder die Hausarbeit in den Semesterferien beschränkt. Je nach Studienordnung sollte deshalb von der Möglichkeit Gebrauch gemacht werden, schon allein für die Abgabe von etwa fünf Thesepapieren einen Schein oder eine bestimmte Zahl von „credit points“ zu vergeben.

Die Teilnehmer meiner Seminare haben im Übrigen vorwiegend positiv auf die erzwungene Abgabe der Thesepapiere reagiert. In den Evaluationen, denen ich meine Seminare regelmäßig unterzogen habe, findet sich immer wieder, dass von den Studenten der Zwang zur Vorbereitung begrüßt wird, weil dadurch Diskussionen im Seminar, auch unter den Teilnehmern, erst möglich würden. Sehr oft wird die Unwilligkeit der anderen Teilnehmer, sich auf die Sitzung vorzubereiten, als großer Nachteil der herkömmlichen Seminare benannt. Auf der anderen Seite kehrt in meinen Evaluationen auch immer die Klage wieder, dass meine Seminare wesentlich arbeitsintensiver wären als andere.

Ich wiederhole noch einmal, dass zumindest eine große Anzahl von Studenten den in Maßen eingesetzten Zwang zur Vorbereitung einer Seminarsitzung als Disziplinierungsmaßnahme bejaht. Man muss dabei allerdings im Auge behalten, dass ich darüber hinaus eine unbedingte Anwesenheitspflicht, wie schon gesagt, nicht durchsetze. Die Teilnehmer müssen in einer bestimmten Anzahl von Sitzungen anwesend sein und auf diese Sitzungen müssen sie sich auch schriftlich vorbereitet haben. Im Gegensatz zu einer strikten Anwesenheitspflicht, die von den Studenten – berechtigterweise – nur als Disziplinierungsmaßnahme wahrgenommen wird, bin ich mit dieser Lösung meist auf Verständnis gestoßen.

Formulierung der Fragen und Seminarablauf

Der entscheidende Punkt bei dieser Art von Seminargestaltung ist die Vorbereitung der Fragen. Diese Fragen müssen so gewählt sein, dass sie erstens nicht einfach nur Wissensfragen, sondern Impulsfragen sind und zweitens, dass sie die zentralen Probleme des Textes so herausgreifen, dass kontroverse Stellungnahmen möglich sind. Sie sind Hinweise auf die Probleme, die man im Seminar zu diskutieren wünscht und sollen die Vorbereitung auf eine solche Diskussion erleichtern.

Es versteht sich deshalb von selbst, dass man andere Probleme, die zu diskutieren der Text Anlass bietet, dann auch in der Seminardiskussion zurückstellen sollte. Die Studenten müssen sich darauf verlassen können, dass die von ihnen vorbereiteten Fragen dann auch diskutiert werden. Der wichtigste Vorteil dieses Seminarmodells, um dies noch einmal zu wiederholen, besteht darin, dass die Teilnehmer im Vorhinein wissen, welche Probleme in der Seminarsitzung besprochen werden. Sie haben zu diesen Problemen bereits in der Vorbereitung versucht, eine eigene Position zu entwickeln und können diese jetzt mit den Ergebnissen der Diskussion im Seminar abgleichen. Daraus erwächst ein erhebliches Mehr an Motivation.

Die Fragen müssen natürlich nicht unbedingt in der Reihenfolge besprochen werden, in der sie gestellt wurden. Die Reihenfolge der Fragen auf dem Seminarplan entspricht bisweilen (vor allem wenn es sich um literarische Texte handelt) eher der Reihenfolge, in der sich die Studenten bei und nach der Lektüre Gedanken über den Text machen sollten. Handelt es sich um die Lektüre wissenschaftlicher Texte, die ein notwendiges Hintergrundwissen vermitteln sollen, empfiehlt es sich bisweilen, auch Wissensfragen zu stellen, die den Studenten und dem Dozenten die Möglichkeit geben, zu kontrollieren, ob der Text verstanden wurde. Um eine solche Reihe von Wissensfragen handelt es sich etwa bei der Sitzung zum historischen Hintergrund des „Simplicissimus“-Romans.

Ohne Zweifel hängt bei einem Seminar, das tatsächlich aus Diskussion und argumentativer Auseinandersetzung besteht, sehr viel vom Geschick des Dozenten in der Diskussionsführung ab. Ausufernde und von der Sache wegführende Diskussionen müssen freundlich abgebrochen werden. Auch hier gilt, dass die Seminarteilnehmer, wie ich aus den Evaluationen weiß, sehr sensibel auf die Kompetenz zur Diskussionsführung achten. Die Bemerkung, dass ich nicht sachdienliche Diskussionen zu lange hätte weiterlaufen lassen, findet sich weit häufiger als die gegenteilige Kritik, dass ich Diskussionen zu früh abgebrochen hätte. Auf keinen Fall sollte die Behandlung ungeklärter Fragen auf die nächste Sitzung verschoben werden. Die Teilnehmer müssen sich darauf verlassen können, dass der angekündigte Seminarplan auch tatsächlich eingehalten wird. Auch hier gilt, dass eine spannende Diskussion, bei der alle Teilnehmer geistig präsent sind, weitaus wichtiger ist, als eine umfassende Klärung aller relevanten Aspekte eines Themas, was natürlich dann in letzter Instanz wieder nur durch einen Monolog des Dozenten zu leisten wäre.

Ob meine Fragen so gestellt sind, dass auch andere Dozenten eine Seminarsitzung mit ihnen gestalten könnten, weiß ich natürlich nicht, würde mich aber stark interessieren.

Beispiele

Bevor ich einige Seminarpläne konkret vorstelle, möchte ich darauf hinweisen, dass diese Seminarpläne natürlich auch Ausdruck einer bestimmten Wissenschaftsauffassung sind, in diesem Fall einer stark philologisch orientierten. Im Zentrum meiner Seminare steht der literarische Text, der möglichst genau gelesen und in seinem historischen Kontext verstanden werden soll. Es spricht aber meines Erachtens nichts dagegen, dieses Seminarmodell auch vor dem Hintergrund anderer Wissenschaftsbegriffe und Interessen zu erproben. Die Konzentration auf die Lektüre des literarischen Textes wurde von den Teilnehmern meiner Seminare allerdings immer wieder begrüßt. Man sollte als Dozent der Literaturwissenschaften nie aus den Augen verlieren, dass das Hauptinteresse, das einen jungen Menschen dazu führt, Literaturwissenschaften zu studieren, das Interesse an der Literatur ist.

Damit komme ich zum eigentlichen Kern dieses Aufsatzes, der Darstellung von drei Seminaren, die ich in den letzten Jahren unterrichtet habe. Drei weitere Seminarpläne – zu Goethes „Lehrjahren“, dem Drama der Klassik und dem Trauerspiel des 17. Jahrhunderts – sind in der [Datenbank](#) des Teaching Centres des Graduiertenzentrums (GCSC) in Gießen zugänglich. Meine Auswahl richtet sich nach der Repräsentativität dieser Seminare für verschiedene Themenbereiche und nach ihrem Erfolg. Seminare, die sich in ihrer Anlage und Durchführung als mangelhaft erwiesen, übergehe ich. Alle vorgestellten Seminare betreffen kanonische Texte und sollten deshalb auch in ihrem inhaltlichen Aufbau nachzuvollziehen sein. Der historische Schwerpunkt liegt auf dem 17. und 18. Jahrhundert. Selbstverständlich gehörten zu allen Seminarplänen Literaturangaben, auf deren Wiedergabe ich hier verzichte.

1. Beispiel: Grimmelshausens „Simplicissimus“

Das Seminar dient als Einführung in die Literatur des 17. Jahrhunderts und wendet sich an Studenten in den ersten Semestern. Eine erste Lektüre des gesamten Romans zu Beginn des Seminars wurde in der Ankündigung erwünscht, aber nicht vorausgesetzt. Die Teilnehmer bekamen folgenden Seminarplan:

1. Sitzung: Allgemeine Einführung

2. Sitzung: Einführung in die Literatur des 17. Jahrhunderts (Vortrag des Dozenten)

3. Sitzung: 1. Buch: Wald und Einsiedler

1. Wie wird die Plünderung der Soldaten (4. Kapitel) im Roman selbst bewertet?
2. Welche Lebensregeln legt der Einsiedler Simplicissimus ans Herz?
3. Was kritisiert Grimmelshausen mit dem Traum vom Ständebaum im 15.-18. Kapitel?
4. Wie beurteilt der Erzähler das Leben am Hof in Hanau?
5. Welche Entwicklung macht Simplicissimus in Hanau durch?
6. Wie verhält sich das Leben beim Einsiedler zur weiteren Entwicklung von Simplicissimus im Verlauf des ganzen Romans?

4. Sitzung: 2. Buch: Der Narr von Hanau

1. Wie wird die Episode im Gänsestall vom Erzähler bewertet?
2. Welche Konsequenz zieht Simplicissimus aus dem Versuch, ihn zu einem „Phantasten“ zu machen (5. u. 6. Kapitel)?
3. Welche Funktion hat das 20. Kapitel?
4. Warum befolgt Simplicissimus nicht den Ratschlag Hertzbruders, sein Narrenkleid zu behalten?
5. Wie wird der Aufstieg von Simplicissimus zum Jäger von Soest erklärt?
6. Wie entwickelt sich Simplicissimus im 2. Buch?

5. Sitzung: Historischer Hintergrund: Der 30jährige Krieg

Textgrundlage: Heinrich Lutz: Das Ringen um deutsche Einheit und kirchliche Erneuerung. Von Maximilian I. bis zum Westfälischen Frieden. Berlin 1983, S. 393-467.

1. Welche Konfliktfelder haben an der Entstehung des 30jährigen Krieges mitgewirkt?
2. Welche Konfliktparteien müssen unterschieden werden?
3. Welche Ziele hatte der Prager Aufstand („Fenstersturz“)?
4. Welche konkreten Konsequenzen hatte Wallensteins Forderung, der Krieg müsse den Krieg ernähren?
5. Welche Interessen verfolgen Schweden, Spanien und Frankreich?
6. Kann man von einem „Religionskrieg“ sprechen?

6. Sitzung: 3. Buch: Der Jäger von Soest

1. Welchen Lastern verfällt Simplicissimus im Verlauf des dritten Buches? Welchen nicht?
2. Welche Funktion hat die „Jupiter“-Episode (3.-6. Kapitel)?
3. Wie wird die Friedensutopie Jupiters vom Erzähler bewertet?
4. Warum beachtet Simplicissimus die Warnung des Pfarrers nicht (19. u. 20. Kapitel)?
5. Welcher Konfession gehört der Pfarrer an? Welche Art von Religion verteidigt Simplicissimus?
6. Wie entwickelt sich Simplicissimus im Verlauf des 3. Buches?

7. Sitzung: 4. Buch: Simplicissimus im Venusberg

1. Warum begibt sich Simplicissimus auf die Reise nach Paris?
2. Welchen Lastern verfällt Simplicissimus in Paris?
3. Warum bekommt Simplicissimus die Blattern?
4. Welche Ursachen werden für die Entwicklung Oliviers verantwortlich gemacht?
5. Welche Funktionen haben die Figuren von Hertzbruder und Olivier?
6. Warum ändert Simplicissimus sein Leben trotz der Warnungen und guten Vorsätze im 4. Buch nicht?

8. Sitzung: Literaturgeschichtlicher Hintergrund

1. Skizzieren Sie in Stichworten die Entwicklung des Romans vor Grimmelshausen. Nennen Sie dabei die wichtigsten deutschen und europäischen Autoren mit ihren Werken.
2. Nennen Sie die wichtigsten unmittelbaren Quellen und Vorbilder des „Simplicissimus“.
3. Was ist ein Pikaro- oder Schelmenroman?
4. Nennen Sie in bibliographisch vollständiger Form die Werke, die Sie benutzt haben, um diese Fragen zu beantworten.

9. Sitzung: 5. Buch: Der Mummelsee

1. Welche Entwicklung durchläuft Simplicissimus im 1. bis 11. Kapitel?
2. Was zeichnet die Sylphen gegenüber Menschen und Engeln aus?
3. Welche Funktion hat der Bericht des Simplicissimus vom Zustand der Welt im 15. Kapitel?
4. Warum verliert Simplicissimus seinen Sauerbrunnen im Muckenloch?
5. Welche Funktion hat das 19. Kapitel?
6. Wodurch bekehrt sich Simplicissimus am Ende des 5. Buches?

10. Sitzung: Continuatio, 1. bis 12. Kapitel: die Poetik des Romans

1. Welchen Zweck beansprucht der Erzähler für seinen Roman zu Beginn des 1. Kapitels?
2. Wie verhält sich Simplicissimus als Einsiedler?
3. Welche Funktion hat die Höllenvision des 2. bis 4. Kapitels?
4. Welche Funktion hat die Geschichte von Iulus und Avaro?
5. Welche Funktion hat die Baldanderst-Episode des 9. Kapitels?
6. Welche Funktion hat die „Schermesser“-Erzählung des 11. und 12. Kapitels?

11. Sitzung: Continuatio, 13. bis 27. Kapitel: die Bekehrung des Simplicissimus

1. Wie befindet sich Simplicissimus in den Kapiteln 13 bis 19?
2. Welche Funktion hat die Erzählung des 20. Kapitels?
3. Warum verfasst Simplicissimus seine Autobiographie?
4. Deuten Sie die im 24. Kapitel zitierte Inschrift in Bezug auf den Roman.
5. Warum werden die Schiffsleute auf der Insel verrückt (25. Kapitel)?
6. Hat sich Simplicissimus auf der Insel tatsächlich und endgültig zu Gott bekehrt?

12. Sitzung: Erzähltheoretische Aspekte

1. Mit welcher Begründung könnte man beim „Simplicissimus“ von „Realismus“ und einem „realistischen Roman“ sprechen? Welche Argumente sprechen gegen eine solche Bezeichnung?
2. Welche erzählerische Funktion haben 1. die allegorischen Kapitel und Episoden (Ständebaum, Jupiter, Mummelsee, Scheermesser, Höllenvision) und 2. die Schwankelemente (Gänsestall, Speckdiebstahl, Theriac-Handel, Hexensabbath, Geistererscheinungen usw.)?
3. Welche Funktion hat der Ich-Erzähler?
4. Beschreiben Sie die Erzählperspektive des Romans.
5. Wie verhalten sich Autor, Erzähler und erzählte Figur/Simplicissimus zueinander?

13. Sitzung: Abschlussbesprechung

1. Wie entwickelt sich Simplicissimus im Verlauf des Romans?
2. Mit welcher Berechtigung wird Simplicissimus als Narr bezeichnet?
3. Mit welchen Argumenten kann man behaupten, dass sich im Lebenslauf von Simplicissimus das Wirken einer göttlichen Vorsehung erkennen lässt?
4. Welche Funktion haben die Figuren von Hertzbruder und Olivier?
5. Kann man von einem Entwicklungs- oder Bildungsroman sprechen?
6. Warum nennt Grimmelshausen seinen Roman eine „Satire“?

In die Lektüre des Romans sind Sitzungen zum historischen, literaturgeschichtlichen und erzähltheoretischen (im weitesten Sinne) Hintergrund eingebettet. Die fünfte Sitzung ist dem historischen Hintergrund des Dreißigjährigen Krieges gewidmet. Die Fragen zum Text sind hier eher Wissensfragen, die als Hilfestellung und Kontrolle für das Verständnis gedacht sind. In der Sitzung selbst wurde das historische Verständnis durch die Diskussion vertieft.

In der achten Sitzung wurde der literaturgeschichtliche Hintergrund erarbeitet. Gleichzeitig sollte die Sitzung jedoch Kenntnis grundlegender literaturwissenschaftlicher Nachschlagewerke vermitteln und den Teilnehmern eine Methode zur Verfügung stellen, sich einen ersten Einblick in literaturwissenschaftliche Fragestellungen zu verschaffen. Es ging also weniger um das Sachwissen als solches, als um die Kenntnis der Methoden, dieses Wissen zu erlangen. Die erste Frage zielte auf eine Kenntnis der literaturgeschichtlichen Darstellungen (von de Boor/Newald bis zu den Überblicksdarstellungen aus dem Buchhandel). Viele Studenten in den ersten Semestern wissen nicht einmal von der Existenz einer Gattung „Literaturgeschichte“.

Vorgestellt und eingeführt wurden außerdem der „Killy“ und der „Kindler“ sowie die im Handel zu erwerbenden Epochendarstellungen in den entsprechenden Lehrbuch-Reihen. Frage drei zielte auf die Vorstellung des „Reallexikons“ und entsprechender kleinformatiger Darstellungen literaturwissenschaftlicher Lexika, die einer ersten Orientierung dienen können. Im Anschluss an die Sitzung empfahl sich ein Besuch in der Institutsbibliothek.

Die zwölfte Sitzung diente einer formalen Analyse des Romans als Erzähltext. Auch hier stand weniger das Sachwissen selbst als die Einführung in zentrale literaturwissenschaftliche und erzähltheoretische Begrifflichkeiten sowie die Methoden, sich Kenntnis dieser Begrifflichkeiten zu erwerben, im Vordergrund. Insbesondere die achte und die zwölfte Sitzung wurden von den Teilnehmern in der Evaluation als sehr wichtig empfunden.

2. Beispiel: Theorie und Praxis der Metrik

Dieses Seminar war an etwas fortgeschrittenere Studenten gerichtet. Bereits in der Ankündigung war eine Lektüre von Christian Wagenknecht: „Deutsche Metrik“ vorausgesetzt worden, die dann auch durch einen kleinen, harmlosen Test in der ersten Sitzung überprüft wurde. Den Teilnehmern wurden sämtliche Gedichte, die im Laufe des Seminars analysiert wurden, in digitaler Form zur Verfügung gestellt. Die Auswahl repräsentativer Gedichte mit breitem Formspektrum war der zeitaufwändigste Teil der Vorbereitung. Ich habe dabei bewusst stark auf den Kanon zurückgegriffen, so dass die Studenten gleichzeitig eine Reihe der berühmtesten Gedichte lesen konnten, was von studentischer Seite positiv vermerkt wurde. Der Seminarplan sah folgendermaßen aus, wobei es sich teilweise natürlich um Ausschnitte aus den genannten Werken handelte:

1. Sitzung: Lektüretest, allgemeine Einführung

2. Sitzung: Einführung in das Thema: Geschichte der Metrik (Vortrag des Dozenten)

3. Sitzung: Das 16. Jahrhundert: Kirchenlied, Meistersang, Knittelvers

Textgrundlage: 1. Luther: Ein feste Burg 2. Luther: Komm heiliger Geist 3. Luther: De profundis 4. Brant: Narrenschiff 5. Folz 6. Sachs: Dichter und Singer 7. Sachs: Baldanderst 8. Puschmann 9. Rebhun 10. Goethe: „Faust“ 11. Goethe: Der Sänger 12. Busch: Fink und Frosch

Aufgabe: Beschreiben Sie die prosodischen, metrischen und strophischen Formen der Gedichte.

Übung: Bringen Sie den Übungstext in – gereimte – Knittelverse.

4. Sitzung: Versreformen um 1600: Opitz und die französische Tradition

Textgrundlage: 1. Höck: Von Art der Deutschen Poeterey 2. Hübner: An das Frawenzimmer 3. Schede Melissus: Jörgen von Averli 4. Schede Melissus: Rot' Röslein 5. Weckherlin: Die Lieb ist Leben und Tod 6. Opitz: O Fortun 7. Opitz: Auszüge aus dem 7. Kapitel der „Poeterey“ 8. Weckherlin: Spiegelmacher

Aufgaben: 1. Bestimmen Sie die prosodischen und metrischen Regeln, nach denen die Gedichte von Höck, Hübner, Schede Melissus, Weckherlin und dem Opitz des „Aristarch“ gebaut sind. 2. Nennen Sie in kurzer, stichwortartiger Form die Regeln, die Opitz für a) Reim und Sprachbehandlung im Vers, b) Prosodie und Metrik, c) Alexandriner und Vers commun, d) Sonett, Epigramm und Ode formuliert. 3. Analysieren Sie die prosodische und metrische Form der Beispiele, die Opitz anführt 4. Analysieren Sie die beiden Versionen von Weckherlins „Spiegelmacher“.

Übung: Bringen Sie die Knittelverse der Übung von letzter Woche in Alexandriner nach den metrischen Regeln von Opitz.

5. Sitzung: Metrische und strophische Formen des 17. Jahrhunderts

Textgrundlage: 1. Opitz/ Gambara: Sie redet die Augen ihres Buhlen an 2. Opitz: [Ich empfinde fast ein Grawen] 3. Meyfart: Jerusalem 4. Zesen: Frühlingslust 5. Gryphius: Verleugnung der Welt 6. Hoffmannswaldau: Wo sind die Stunden 7. Stieler: Der verbrannte Amor 8. Grimmelshausen: Grabinschrift 9. Laurentius von Schnüffis 10. Harsdörffer: Der Sonnenaufgang 11. Klaj: Geburtstag des Friedens 12. Birken: Kreuz 13. Apelles von Löwenstern: Ode 14. Knorr: Morgenglanz 15. Epigramm (Opitz, Logau, Angelus Silesius) 16. Gerhardt: Sommergesang

Aufgabe: Beschreiben Sie die metrische und strophische Form jedes Gedichts. Benennen Sie prosodische Eigentümlichkeiten nur dort, wo sie von der Regel abweichen oder besonders auffällig sind.

Übung: Arbeiten Sie das Gedicht von Opitz („Sie redet die Augen ihres Buhlen an“) in das metrische und strophische Schema von Gerhards „Geh aus mein Herz“ um.

6. Sitzung: Das Sonett

Textgrundlage: 1. Fischart: Aus: Etlich Sonett 2. Gryphius: Tränen des Vaterlands 3. Fleming: An sich 4. Weckherlin: An das Teutschland 5. Gryphius: Die Hölle 6. Gryphius: Freude der Auserwählten 7. Czepko: Innig und einig 8. Greiffenberg: Lebenslauf 9. Greiffenberg: Sommerzeit 10. Hofmannswaldau: Auff ihre Schultern 11. Hofmannswaldau: Vergänglichkeit der Schönheit 12. Schlegel: An Doris 13. Goethe: Das Sonett 14. Voß: An Goethe 15. Rückert: Aus: Geharnischte Sonette 16. Platen: Aus: Sonette aus Venedig 17. Mörike: Am Walde 18. Rilke: Archaischer Torso 19. Rilke: Sonette an Orpheus 20. Gernhardt: Materialien 21. Bernstein: Sonett-Sonett 22. Wolf: Das nächste Spiel

Aufgabe: Bestimmen Sie jeweils die metrische und prosodische Form der Sonette.

Übung: Bringen Sie das in Prosa übersetzte Sonett von Petrarca in ein Alexandriner-Sonett, wenn möglich, unter Beachtung der Zäsur und wenn Sie es schaffen, auch gereimt.

7. Sitzung: Metrische und strophische Formen des 18. Jahrhunderts

Textgrundlage: 1. Brockes: Kirschblüte 2. Brockes: Gedanken bei fallenden Blättern 3. Haller: Die Alpen 4. Haller: Unvollkommene Ode 5. Hagedorn: Anakreon 6. Hagedorn: Die Alster 7. Hagedorn: Der erste May 8. Klopstock: Rosenband 9. Gleim: Bei Eröffnung des Feldzugs 1756 10. Gellert: Der Maler 11. Claudius: Abendlied 12. Lessing: Epigramme 13. Blankverse

Aufgabe: Beschreiben Sie jeweils kurz die metrische und strophische Form der Gedichte. Benennen Sie prosodische Eigentümlichkeiten, wo sie von der Regel abweichen oder besonders auffällig sind.

Übung: Arbeiten Sie die ersten beiden Strophen des „Abendliedes“ von Matthias Claudius in Alexandriner um. Behalten Sie, wenn möglich, die Reime bei.

8. Sitzung: Hexameter und Distichon

Textgrundlage: 1. Kleist: Der Frühling 2. Klopstock: Aus dem „Messias“ 3. Bürger: Übersetzung Ilias 4. Voß: Übersetzung Ilias 5. Voß: Der siebenzigste Geburtstag 6. Goethe: Römische Elegien V 7. Hölderlin: Brot und Wein

Sekundärliteratur: Wagenknecht: Deutsche Metrik Kapitel 6

Aufgabe: Analysieren Sie die Gedichte metrisch und prosodisch. Achten Sie besonders darauf, wie die Zäsur und der Spondaus bei jedem Autor behandelt werden. Notieren Sie Abweichungen vom metrischen Schema des Hexameters.

Übung: 1. Markieren Sie in dem Übungstext 1 die Versgrenzen. 2. Bringen Sie den Übungstext 2 in Hexameter.

9. Sitzung: Die antike Odenform

Textgrundlage: 1. Kleist: Das Landleben 2. Klopstock: Der Lehrling der Griechen 3. Klopstock: An Ebert 4. Klopstock: Zürcher See 5. Klopstock: An Fanny 6. Klopstock: Furcht der Geliebten 7. Klopstock: Die frühen Gräber 8. Klopstock: Die Sommernacht 9. Stolberg: Die Freiheit 10. Höltz: Mainacht 11. Voß: Rebensproß 12. Hölderlin: Abendphantasie

Aufgaben: 1. Beschreiben Sie jeweils kurz die metrische und strophische Form der Oden. 2. Soweit bei den Oden Klopstocks das Metrum zu Beginn angegeben ist, analysieren Sie dessen Realisierung, d.h. wie Klopstock das Metrum sprachlich füllt. 3. Beschreiben Sie die metrischen und prosodischen Unterschiede in der Behandlung der Odenform bei Kleist, Klopstock und Hölderlin.

Übung: 1. Rekonstruieren Sie die alkäische Strophenform des Übungstextes. 2. Bringen Sie die ersten beiden Strophen des „Abendliedes“ von Matthias Claudius in die Form von alkäischen Strophen, nach Möglichkeit ohne Reime.

10. Sitzung: Freie Rhythmen und Hymnen

Textgrundlage: 1. Gellert: Die Ehre Gottes aus der Natur 2. Klopstock: Dem Allgegenwärtigen 3. Klopstock: Die Frühlingsfeier 4. Goethe: Ganymed 5. Goethe: Harzreise 6. Hölderlin: An den Genius Griechenlands 7. Klopstock: Der Segen

Aufgabe: 1. Beschreiben Sie prosodische, metrische und strophische Eigentümlichkeiten der Gedichte. Achten sie vor allem auf wiederkehrende rhythmische Figuren. 2. Zu welchem Zweck werden die freien Rhythmen eingesetzt? Was drücken sie aus?

Übung: Analysieren Sie den Übungstext metrisch. Stellen Sie die strophische Form wieder her.

11. Sitzung: Klausur**12. Sitzung: Strophenformen des 19. Jahrhunderts**

Textgrundlage: 1. Goethe: Heidenröslein 2. Schiller: Die Bürgschaft 3. Uhland: Der blinde König 4. Brentano: Loreley 5. Platen: Tristan 6. Mörike: Um Mitternacht 7. Rückert: Kindertotenlieder 8. Eichendorff: Wünschelrute, Mondnacht 9. Heine: Wintermärchen 10. Storm: Meeresstrand 11. Meyer: Der römische Brunnen 12. Fontane: Herr von Ribbeck 13. Holz: Initiale 14. Hofmannsthal 15. George: Komm in den totesagten Park 16. Holz: Phantastus

Aufgabe: Beschreiben Sie jeweils kurz die metrische und strophische Form der Gedichte.

13. Strophenformen des 20. Jahrhunderts

Textgrundlage: 1. Hoddiss: Weltende 2. Rilke: Anfang der Duineser Elegien 3. Trakl: Grodek 4. Stadler: Form ist Wollust 5. Brecht: Vom Schwimmen 6. Benn: Asten 7. Brecht: An die Nachgeborenen 8. Bachmann: Gestundete Zeit 9. Brecht: Der Radwechsel 10. Benn: Teils Teils 11. Celan: Sprachgitter 12. Enzensberger: Abendnachrichten 14. Rühm: resuemee 13. Rühmkorf: Auf was nur einmal ist 14. Gernhardt: Couplet 15. Grünbein 16. Müller: Geschichten vom Homer

Aufgabe: Beschreiben Sie jeweils kurz die metrische und strophische Form der Gedichte.

Das offensichtlich sehr dichte Programm des Seminars konnte nur verwirklicht werden, indem jedes Gedicht tatsächlich nur formal analysiert und jeder Interpretationsversuch sofort abgebrochen wurde. Auch wenn das dichte Programm von den Teilnehmern im Nachhinein kritisiert wurde, würde ich bei einer Wiederholung des Seminars daran nichts ändern, da mir der Überblickscharakter wichtiger zu sein scheint. Die siebte Sitzung zu metrischen und

strophischen Formen des 18. Jahrhunderts, die von den Teilnehmern als zu langweilig kritisiert wurde (die Gedichte bieten in ihrer strikten Alternation kaum Abwechslung), würde ich dagegen beim nächsten Mal streichen und statt dessen den Stoff der zweiten und dritten Sitzung auf drei Sitzungen verteilen. Wie sich im Verlauf des Seminars zeigte, bestand gerade in den ersten Sitzungen der meiste Klärungsbedarf. Dazu kam, dass in diesen dann doch auch immer wieder grundlegende Fragen der Betonungsregeln im Deutschen geklärt werden mussten, so dass die Zeit hier besonders knapp war.

Die Klausur wurde zur Entlastung der Teilnehmer, bei denen sich erfahrungsgemäß am Semesterende die Klausuren häufen, schon in der elften Sitzung geschrieben. Der Stoff ist hier eigentlich abgeschlossen und die beiden letzten Sitzungen bringen metrisch und strophisch nichts Neues mehr, wie ja auch im 19. und 20. Jahrhundert metrisch nichts mehr passiert. Die Klausur bestand aus einer repräsentativen Auswahl von Gedichten, die formal analysiert werden mussten.

Die besondere Pointe des Seminars lag in den „Übungen“, die zu jeder Sitzung angefertigt werden sollten. Welche technischen Fertigkeiten es voraussetzt, ein Gedicht nach einer bestimmten metrischen Regel zu schreiben, erfährt und erfasst man nur, wenn man es selbst versucht hat. Der Reiz insbesondere der frühneuzeitlichen Lyrik wird erst in und durch diese technische Dimension erfahrbar. Ausgehend von dieser Voraussetzung mussten die Teilnehmer deshalb selbst dichten. Die besten Ergebnisse wurden im Seminar – anonym oder nach Absprache mit den Verfassern – verteilt und am Ende der Sitzung kurz diskutiert. Dies trug zum Aufbrechen des steifen und lernfeindlichen Klimas eines akademischen Seminars nicht wenig bei.

Diese Dichtübungen sahen im Einzelnen so aus: In der dritten Sitzung mussten die Teilnehmer Horazens „Lob des Landlebens“ (Oden V.2), das ihnen in einer Prosa-Übersetzung zur Verfügung stand, in Knittelverse bringen. Als Übung für die nächste Woche mussten sie diese Knittelverse in Alexandriner nach den Regeln von Opitz bringen und für die darauf folgende Sitzung ein Alexandriner-Sonett von Opitz in die strophische Form eines Paul-Gerhardt-Liedes bringen.

Für die Sonett-Sitzung bekamen die Teilnehmer ein Sonett von Petrarca („Canzoniere“ 132) im italienischen Original und in deutscher Prosa-Übersetzung und sollten daraus ein Alexandriner-Sonett nach den Regeln von Opitz erstellen. Erst durch diesen Selbstversuch wurde den meisten Teilnehmern klar, warum das Sonett als schwerste und anspruchsvollste Gedichtform galt. Die Ergebnisse der Teilnehmer wurden dann mit der Übersetzung desselben Sonettes durch Opitz verglichen. Auch hier offenbarte erst der Selbstversuch die

technische Meisterschaft von Opitz: ein Autor, dessen Bedeutung in der Literaturgeschichte den Studenten in einem rein interpretatorisch angelegten Lyrikseminar schwer verständlich zu machen ist.

Für die folgende Sitzung mussten die ersten beiden Strophen des „Abendliedes“ von Matthias Claudius in Alexandriner umgearbeitet werden, was den Teilnehmern vor Augen führte, wie eng das Verhältnis von Form und Inhalt bei einem metrisch verfassten Gedicht ist. Für die Hexameter-Sitzung bekamen die Teilnehmer (natürlich ohne Quellenangabe) das Ende von Schillers „Spaziergang“ ohne Markierung der Versgrenzen. Zweitens bekamen die Teilnehmer einen Abschnitt aus der „Odyssee“ in Prosaübersetzung und mussten diesen in Hexameter bringen. Das Ergebnis wurde mit der Übersetzung Vossens verglichen, um auch hier die technische Leistung des Autors vor Augen zu führen.

Für die Sitzung zur Odenform bekamen die Teilnehmer – auch hier wieder ohne Quellen- und Verfasserangabe – den Anfang von Klopstocks „Ode an Voß“ mit aufgelösten Versgrenzen. Es galt, die strophische Form wiederherzustellen. Zweitens sollten sie die ersten beiden Strophen des „Abendliedes“ von Claudius nun auch noch in alkäische Form bringen. Für die Sitzung zu den freien Rhythmen bekamen die Teilnehmer eine prosametrisch verfasste Passage aus einem der letzten Briefe des „Werther“ (ohne Quellenangabe) mit dem Auftrag, die angeblich strophische Form wiederherzustellen. Das Wesen der freien Rhythmen und der Übergang zur hymnischen Prosa kann wohl kaum sinnfälliger vor Augen geführt werden.

3. Beispiel: „Poetik der Frühromantik“

In das Haupt- oder Masterstudium gehört ein Seminar, das mit dem Titel „Poetik der Frühromantik“ etwas diffus bezeichnet ist, sich in seiner Textzusammenstellung aber als erfolgreich erwies.

1. Sitzung: allgemeine Einführung

2. Sitzung: Einführung in die Problematik und ihre historische Bedeutung

3. Sitzung: Schlegel: Athenäums-Fragment 116

1. Was bedeutet der Begriff „Universalpoesie“?
2. Was bezeichnet der Begriff „romantische Poesie“?
3. Warum ist romantische Poesie „progressiv“ und „unendlich“?

4. Sitzung: Schiller: Naive u. sentimentalische Dichtung Teil I (S. 3-15)

1. Worin besteht das Naive?
2. Inwiefern beschämt im Naiven die Natur die Kunst?
3. In welchem Verhältnis stehen Natur und Ideal?
4. Worin unterscheiden sich Naives der Überraschung und Naives der Gesinnung?

5. Sitzung: Schiller: Naive u. sentimentalische Dichtung Teil II (S. 15-25)

1. In welchem Verhältnis stehen Natur und Genie?
2. Was kennzeichnet die „Schreibart“ des naiven Genies?

3. Warum ist die empfindsame Wiederaneignung der Natur falsch?
4. Worin unterscheidet sich das antik-griechische Verhältnis zur Natur von dem modernen?

6. Sitzung: Schiller: Naive u. sentimentalische Dichtung Teil III (S. 25-37)

1. Worin unterscheiden sich naive und sentimentalische Dichtungsweise?
2. Was ist das Naive bei Homer und Shakespeare, was ist das Sentimentalische bei Ariost?
3. Wie unterscheiden sich naives und sentimentalisches Naturverhältnis?
4. Warum ist nur die sentimentalische Dichtung des Fortschritts fähig und worin besteht dieser Fortschritt?

7. Sitzung: Schlegel: Gespräch (Epochen der Dichtkunst) S. 165-189

1. Worin vergleicht Schlegel die Geschichte der Poesie mit dem Wachstum der Pflanzen?
2. Welche Epochen unterscheidet Schlegel in der Geschichte der Dichtkunst?
3. Warum ist die römische Dichtung eine „taube Blüte“ und die französische ein „System von falscher Poesie“?
4. Was bezeichnet Schlegel als „romantisch“?
5. In welchem Verhältnis steht die „Theorie der Dichtkunst“ zur Geschichte der Dichtung?

8. Sitzung: Schlegel: Gespräch (Rede über die Mythologie) S. 190-201

(unbedingt die kritische Ausgabe mit den Varianten beachten!)

1. Worin besteht die Bedeutung der Mythologie für die Dichtung?
2. Worin unterscheidet sich die Entstehung der neuen Mythologie von der der antiken Mythologie? D.h.: Wie kann der Idealismus eine neue Mythologie erzeugen?
3. Was versteht Schlegel unter „Realismus“ und inwiefern ist dieser in der Poesie möglich?
4. Worin besteht die Ähnlichkeit von Mythologie und „romantischem Witz“?
5. Warum ist alle Schönheit Allegorie?

9. Sitzung: Schlegel: Gespräch (Brief über den Roman) S. 202-212

1. Welche Einwände werden gegen die Romane Jean Pauls formuliert?
2. Was bezeichnet Schlegel als das „Arabeske“ und das „Groteske“ des Romans?
3. Was bezeichnen die Bestimmungen „sentimental“ und „phantastisch“?
4. In welchem Verhältnis stehen die Begriffe „Roman“ und „romantisch“?

10. Sitzung: Novalis: Heinrich von Ofterdingen, 1. Kapitel

1. Welche poetologische Funktion hat der Traum Heinrichs, d.h. welche Aufgabe erfüllt er innerhalb des Romans?
2. In welchem Verhältnis steht Heinrichs Traum zum Traum seines Vaters?
3. Was bedeutet die blaue Blume? Was bedeutet der Weg, auf dem sie gefunden wird?

11. Sitzung: Novalis: Heinrich von Ofterdingen, 2. - 4. Kapitel

1. Welche Funktion haben die Kaufleute? In welchem Verhältnis stehen sie zum Arion-Märchen?
2. Wie verhält sich das Atlantis-Märchen zum Roman?
3. Welche Funktion haben die Ritter und Zulima?
4. In welchem Verhältnis stehen die Gedichte und Lieder zu den Märchen und zum Roman?

12. Sitzung: Novalis: Heinrich von Ofterdingen, 5. Kapitel

1. Was symbolisiert das Erdinnere in den Erzählungen des Bergmanns und für den Graf von Hohenzollern?
2. Welche Funktion hat das Gold für die Bergleute?
3. Worin unterscheiden sich Geschichtsschreibung und Dichtung?
4. Welche Funktion hat der „provençalische Roman“?

13. Sitzung: Novalis: Heinrich von Ofterdingen, 6. - 9. Kapitel

(zum Verständnis von Klingsohrs Märchen die kommentierte Ausgabe benutzen!)

1. Was bedeuten Klingsohr und Mathilde für Heinrich?
2. In welchem Verhältnis stehen Dichtkunst und Liebe?
3. Inwiefern und wofür ist Klingsohrs Märchen eine Allegorie?

14. Sitzung: Abschlussbesprechung: Theorie und Praxis des romantischen Romans

1. Inwiefern ist der „Ofterdingen“ ein sentimentalischer Roman im Sinne Schillers?
2. Inwiefern ist er „Universalpoesie“ und „Transzendentalpoesie“ im Sinne Schlegels?
3. Inwiefern ist er ein „romantisches Buch“ im Sinne Schlegels?
4. Inwiefern erfüllt er die Bedingungen einer „neuen Mythologie“?

Als besonders hilfreich erwies es sich, Schillers Abhandlung „Über naive und sentimentalische Dichtung“ (die Seitenangaben beziehen sich auf die Reclam-Ausgabe) als Heranführung an Schlegels „Gespräch über die Poesie“ zu benutzen. Die Lektüre des „Heinrich von Ofterdingen“ erwies sich als gut geeignet, um die theoretischen Forderungen und Behauptungen

der ersten Seminarhälfte zu illustrieren. Sie kam in der zweiten Hälfte des Semesters auch dem Bedürfnis der Teilnehmer nach literarischen Texten entgegen, nach der von vielen als schwierig und ermüdend empfundenen Lektüre der theoretischen Texte. Die dritte Sitzung mit der Lektüre von Schlegels „Fragment 116“, die als Einführung in die Problematik diente, hätte auch wegfallen können.

Grundsätzlich steht außer Frage, dass es sich auch für fortgeschrittene Studenten um ein anspruchsvolles Seminar handelt.

Schlussbemerkung

Selbstverständlich erhebe ich nicht den Anspruch, mit diesem Seminarmodell eine Universal-lösung gefunden zu haben, die alles andere überflüssig macht. Ganz im Gegenteil möchte ich betonen, dass dieses Seminarmodell nur in Ergänzung zu anderen Seminarformen zu verstehen ist, zu denen sicherlich auch das referatbasierte Seminar gehört. Dass die Fähigkeit, ein Referat halten zu können, eine wichtige Qualifikation darstellt, würde ich niemals bestreiten. Ich bezweifle nur, dass die Priorität, die dem Erwerb dieser Qualifikation de facto zurzeit zugestanden wird (wenigstens meiner Erfahrung nach), gerechtfertigt ist.

Ich möchte mich deshalb abschließend ausdrücklich zu einer Pluralität von Lehrformen bekennen. Diese gehört sicherlich zu den schätzenswertesten Gütern einer Universität und sollte auf gar keinen Fall durch Normierungsversuche irgendeiner Art aufzuheben versucht werden. Wichtig scheint es mir aber auch, eine Diskussion und Reflexion über hochschuldidaktische Fragen stärker im akademischen Bewusstsein zu verankern. Ich danke in diesem Sinne den Veranstalterinnen der Tagung und den Herausgeberinnen dieser Publikation ganz herzlich für ihr Engagement und Interesse. In demselben Sinne freue ich mich auch über Kritik und Anmerkungen zu den hier formulierten Überlegungen.

Bühnenauftritt statt Referat: Ein Lehrexperiment im Bereich der frühneuzeitlichen Literatur

Cora Dietl (Gießen)

Wieso darf man in einem Hauptseminar im Fach Literaturwissenschaft Theater spielen? Sollte ein Student im Hauptstudium nicht Literatur analysieren? Sollte man nicht den Quellen über und den Selbstzeugnissen vom Autor nachgehen, den Text strukturell und metrisch analysieren, nach intertextuellen, zeitgeschichtlichen, politischen, religiösen und kulturgeschichtlichen Bezügen fragen? Sollte man diesen Text nicht nach der Rolle der Geschlechter oder der sozialen Stände zueinander befragen? Sollte man nicht versuchen, das Verhalten der Figuren psychoanalytisch zu deuten, nach der Bedeutung des Körpers, der Performanz, des Raumes fragen? Wäre all dies nicht sinnvoller als ihn einfach aufzuführen? Sicherlich kennt man in der Schule so etwas wie „handlungs- und produktionsorientierten Unterricht“, aber ist das nicht eine Sache für die Unter- und Mittelstufe, didaktisch vielleicht sinnvoll, aber unwissenschaftlich?

Das Theaterspielen galt in früheren Zeiten keineswegs als unwissenschaftlich. Am 15. Juli 1456 hielt Peter Luder, von Kurfürst Friedrich I. von der Pfalz als Professor für Poesie an die Universität Heidelberg berufen, seine Antrittsvorlesung.¹ Sie gilt als der Auftakt der humanistischen Studien in Deutschland. In ihr betont Luder den didaktischen Wert der Poesie und speziell der römisch antiken Komödien. Sie seien eine Lehre der Sitten und führten in die Schliche der Menschen ein; wer immer sich mit ihnen beschäftige, werde hinterher vorsichtiger sein. Schon Cicero hatte ja die Komödie als Spiegel der Sitten und Charaktere gelobt.²

Den Humanisten geht es nicht nur um eine moralische Unterweisung im Spiel; ihnen geht es vor allem auch um das in besonderer Weise Menschliche: die Sprache. Sie entdecken die Sprachgewalt als die Möglichkeit des Menschen zu sich zu finden und als Gelegenheit des Staates zu seiner größtmöglichen Größe zu gelangen. Im tadellosen Beherrschen der klassisch lateinischen Sprache, so die Idee, könnte die Nachfolge des Römischen Reiches vollendet werden. Man erkannte auch die persuasive Macht der Sprache und der Medien: Mit Sprache lässt sich ein Meinungsbild oder eine Überzeugung verbreiten; Sprache kann Kultur und Politik formen. Nicht zuletzt aus diesem Grund waren die deutschen Fürsten im 15. bis 17. Jahrhundert daran interessiert, Universitäten zu gründen, um eine rhetorisch (und juristisch) geschulte Hofbeamtenschaft heranzuziehen.

¹ Peter Luders Antrittsrede in Heidelberg, 15. Juli 1456, in: Wattenbach 1869, S. 106.

² Cicero, *De re publica*, IV,11.

Was aber würde der Rhetorikausbildung mehr dienen als das Theaterspiel? Schon Quintilian hatte ja in seiner *Institutio oratoria* erklärt, die Komödie eigne sich besonders für sprach- wie moraldidaktische Zwecke.³ In diesem Sinne erklärt 1450 auch Enea Silvio Piccolomini in seinem speziell für den Hof geschriebenen *Tractatus de liberorum educatione* (über die Erziehung von jungen Menschen): *Comoediae plurimum conferre ad eloquentiam possunt*, „Die Komödien können in ganz besonderer Weise zur Eloquenz beitragen.“⁴ Konrad Celtis, der „Erzhumanist“ Deutschlands, lobt in seiner Verslehre, der *Ars versificandi et carminum* von 1486, die Tragödie als ein Instrument kluger Staatslenkung. Dem Widmungsträger seiner Schrift, Friedrich von Sachsen, erklärt er:

Summa profecto res illa erat et pene divina in administranda eorum republica ut sapientie summam eloquentiam qua urbs et orbis regebatur coniungere studuerint: hinc publica illa comediarum tragediarumque spectacula: Quibus sublimi persuasione remotisque invencionibus poete spectantium animos ad virtutes inflammabant et pubescentem iam indolem a viciis deterrebant: ut quid patrie: quid amicis: parentibus: hospitalibusque deberent: vivis exemplis acciperent (15^v).⁵

(In der Tat war im Zusammenhang mit der Staatslenkung [der Römer] der Umstand höchst bedeutend und beinahe göttlich, dass sie mit der Weisheit die höchste Beredsamkeit, durch die Rom und die Welt beherrscht wurde, zu verbinden suchten. Deshalb gab es jene öffentlichen Aufführungen von Komödien und Tragödien, in denen die Dichter durch hohe Überredungskunst und tiefgründige Erfindungen die Herzen der Zuschauer für die Tugenden entflammten und, wenn die jungen Leute heranwuchsen, sie von den Lastern abschreckten, damit sie sich das, was sie Vaterland, Freunden, Eltern und Gastfreunden schuldeten, angesichts von lebenden Vorbildern aneigneten.)

Weisheit, *sapientia*, und höchste Beredsamkeit, *summa eloquentia*, verbinden sich in den *publica spectacula*, den öffentlichen Aufführungen von Tragödien und Komödien zu einer sublimen *persuasio*, einer Überredungskunst, die die Zuschauer moralisch unterrichten und begeistern – und dazu aktivieren kann, dass sie den Vorbildern auf der Bühne nacheifern und tun, was sie der *patria*, dem Vaterland, und ihren Mitmenschen schulden. Eine Erziehungsanstalt ist das Theater, so Celtis' Überzeugung: eine moralische, rhetorische und politische.

In den 1480er und 1490er Jahren war das Drama als ein sinnvolles Instrument der Ausbildung und der Einflussnahme auf Darsteller und Zuschauer erkannt, und so entstanden mehr und mehr neulateinische Dramen, die an Universitäten aufgeführt wurden. Bald sollte Philipp Melanchthon, vom antiken Theater begeistert, die didaktische Einsetzbarkeit des Dramas erkennen.⁶ Er war dafür verantwortlich, dass das Theaterspiel in die Lehrpläne der deutschen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts integriert wurde. Bald also war es gang und

³ Quintilian, *Institutio oratoria* X, 1,65.

⁴ Enea Silvio Piccolomini, *Opera quae extant omnia*, Basel 1551, 984, zit. nach: Barner 1970, S. 304.

⁵ Celtis 1486.

⁶ „Epistola de legendis Tragoediis et Comoediis (1. 1. 1545)“, in: Bretschneider 1838, Sp. 567-572.

gäbe, an Schulen und Universitäten Theater zu spielen, an Jahresfestkreisfesten, Schulfesten, Festtagen in der Bürgerschaft, auf Messen und Hoftagen sowie anlässlich von bestimmten politischen Ereignissen. Das Spiel diene dem Rhetorik- und Grammatikunterricht, der Unterweisung in „Moral“, was auch politischen Zwecken entsprechen konnte, der Repräsentation der Schule und der Darstellung des an der Schule erreichten Ausbildungsstands, der Ehrung von Besuch und – weil man nun begann, Eintrittsgelder zu nehmen – durchaus auch dem finanziellen Gewinn.⁷ Überall, gerade auch an protestantischen Universitäten, spielte man Theater. Berühmt für seine Theateraktivität ist z.B. in der 2. Hälfte des 16. Jahrhunderts das Straßburger Gymnasium geworden, das allmählich einen Universitätsstatus erreichte.⁸

Heute wird man nicht mehr eine politische und moralische Erziehung durch ein Theaterspiel an der Universität bezwecken wollen, auch der finanzielle Gewinn kann nicht Ziel einer aus öffentlichen Mitteln finanzierten Ausbildung sein. Die Ausbildung von sprachlichen und rhetorischen Schlüsselkompetenzen aber ist gerade jetzt, im Zuge der Modularisierung, besonders hoch geschätzt – nicht nur im Rahmen des Zentrums für Außerfachliche Kompetenzen, das sich derzeit an der JLU Gießen im Aufbau befindet, sondern auch in den Fachstudien. Im Akkreditierungsantrag des Gießener Bachelor-Studiengangs „Germanistik (Schwerpunkt Literatur)“ etwa ist zu lesen:

Der Bachelor-Studiengang bietet ein modernes Germanistikstudium, das den Studierenden durch die Vermittlung von zentralen Schlüsselqualifikationen für den geistes- und kulturwissenschaftlichen Arbeitsmarkt eine Vielzahl von Berufsfeldern eröffnet, von der Wirtschaft bis zur Wissenschaft. Die Praxisausbildung in verschiedenen Feldern steht ausdrücklich neben der fundierten Ausbildung für den wissenschaftlich reflektierten Umgang mit der deutschen Literatur und Sprache. Die Absolventinnen und Absolventen werden befähigt, komplexe sprachliche und literarische Texte in unterschiedlichen medialen Erscheinungsformen und institutionellen Kontexten zu untersuchen und in ihren historischen Dimensionen zu erkennen. Die Literatur wie ihre medialen Adaptionen werden als eine wichtige Grundlage von Kultur und Gesellschaft behandelt, die in alle Lebensbereiche hineinspielen und diese wiederum reflektieren.

Sollte man vor diesem Hintergrund nicht versuchen, ein historisches Schauspiel aufzuführen, um den historisch reflektierten Umgang mit der Literatur und der Sprache in ihrer Historizität neben die Praxisausbildung einer Einführung in Schauspiel und Dramaturgie sowie neben Schlüsselqualifikationen wie Rhetorik, Sprecherziehung und Präsentation zu stellen?

Für ein entsprechendes Experiment im Vorausgriff auf das noch nicht angelaufene BA-Modul „Literarische Bildung und kulturelle Praxis“ ist 2007 ein Text gewählt worden, der sich zwar im Rahmen des 400-jährigen Jubiläums der JLU Gießen anbot, aber auf den

⁷ Vgl. die trotz aller mittlerweile geäußerten Kritik immer noch grundlegende Arbeit von Maassen 1929, besonders S. 40-42.

⁸ Vgl. Schindling 1977.

ersten Blick besonders schwer zugänglich war, da die kulturellen Kontexte dieses Textes nicht offen zutage lagen: Daniel Cramers *Comoedia Plagium* aus dem Jahr 1593. Es ist das Schauspiel, das am 9.10.1607 bei der Eröffnung des Lehrbetriebs an der Universität Gießen aufgeführt worden war; zumindest heißt es in einem zeitgenössischen Bericht:

Am 9. October wurde am Vormittag eine schöne Komödie dem allergnädigsten Fürsten durch die Studenten aufgeführt: ‚Der Raub der jungen Sachsenprinzen‘; sie gefiel S. Hoheit so gut, daß das Gerücht ging, er habe die Schauspieler von neuem mit einem hochherzigen Geschenk von 70 Gulden beschenkt.⁹

Die Entführung der Prinzen Ernst und Albert von Sachsen aus Schloss Altenburg 1455 und ihre Befreiung, die angeblich durch Köhler erfolgt sein soll,¹⁰ ist ein auch in der heutigen Literatur immer wieder neu thematisierter Stoff.¹¹ Die 2005 ins Leben gerufenen Prinzenraub-festspiele in Altenburg¹² ziehen jährlich über 20 000 Besucher an. – Zu Beginn des 17. Jahrhunderts erlebte der damals bereits historische Altenburger Prinzenraub ebenfalls eine Wiederentdeckung. Kurfürst Christian II. von Sachsen (wie Landgraf Ludwig V. von Hessen-Darmstadt übrigens ein eifriger Verfechter des lutherischen Glaubens gegen den calvinistischen) ordnete 1607 an, die Kleider, die die Prinzen und ihr Befreier getragen hatten und die in der Liebfrauenkirche in Chemnitz-Ebersdorf liegen, mit Wachs zu konservieren. Christian war darauf bedacht, den Prinzenraub erneut in das kulturelle Gedächtnis Sachsens einzuschreiben. Die Erinnerung an die Befreiung der Prinzen und die Hinrichtung ihres Entführers Kunz von Kauffungen sollte auch als eine Warnung an mögliche Intriganten am Hof dienen, nachdem erst 1601 der angeblich gegen die Politik des Kurfürsten agierende Sächsische Kanzler Krell von den Landständen hingerichtet worden war.¹³ Für Gießen war der gerade höchst aktuelle Stoff aus dem verbündeten und benachbarten Sachsen nicht zuletzt aufgrund noch einer anderen historischen Parallele besonders attraktiv: Der Prinzenraub war (indirekte) Folge des Sächsischen Bruderkriegs; die Universität Gießen verdankt ihre Gründung der Hessischen Landesteilung und dem Konflikt zwischen Vettern.¹⁴

Welche der verschiedenen Dramatisierungen des Stoffs aber hatten die Gießener 1607 gewählt? Eines der frühen Prinzenraub-Spiele war höchst erfolgreich: Es erfuhr von 1593 bis 1610 sechs Auflagen in lateinischer Sprache, außerdem bis 1646 acht Drucklegungen in verschiedenen deutschen Übersetzungen.¹⁵ Gerade an lutherischen Fürstenuniversitäten war

⁹ „Ein zeitgenössischer Bericht...“, abgedruckt in: *Ludoviciana* 5 (1907), S. 68.

¹⁰ Zu den historischen Begebenheiten beim Altenburger Prinzenraub vgl. neuerdings: Emig 2007.

¹¹ Vgl. u.a. Ralph Oehme, *Kunz von Kauffungen. Der sächsische Prinzenraub*. Uraufführung Freiburg 1996.

¹² Die permanente Homepage der Festspiele: <http://www.prinzenraub.de>.

¹³ Vgl. Krell 2006.

¹⁴ Vgl. Felschow/Lind 2007, S. 9-14.

¹⁵ Eine Edition der verschiedenen zeitgenössischen Übersetzungen ist geplant und wird voraussichtlich 2009 im Verlag Erwin Leibfried, Gießen erscheinen.

es sehr beliebt und wurde gerne für Aufführungen vor dem jeweiligen Landesherrn benutzt, z.B. auch im Jahr 1607 an der Universität Tübingen: Daniel Cramers *Plagium. Comoedia, de Alberto et Ernesto Friderici II ... abductis* von 1593, verfasst und aufgeführt in Wittenberg, wo Cramer 1593 zum Professor für Theologie ernannt wurde. Es ist das Werk eines kämpferischen anticalvinistischen Autors, der unter anderem durch seine moralischen Emblemata¹⁶ berühmt geworden ist. In seinem Schauspiel tritt uns eine aus lebenden Emblemata zusammengesetzte Handlung entgegen. Jede Figur illustriert einen oder mehrere moralische Lehrsätze. Der Landesfürst, in vielen anderen literarischen Fassungen des Prinzenraubs eine höchst fragwürdige Gestalt, erscheint hier als eine positive, wenn auch unachtsame Figur, wenn er die Ränke seines Hofes aus Gutgläubigkeit nicht vollkommen durchschaut, aber vom braven einfachen Untertan unterstützt wird. Ein solches Fürstenbild war für Aufführungen vor dem Fürsten höchst opportun. Passend schließlich für eine Aufführung anlässlich einer Universitätsgründung, bei der die Beteiligten leidvoll erfahren haben, wie schwierig es sein kann, dem Kaiser eine Petition vorzulegen, ist eine der zentralen Szenen des Stücks, in der der Köhler (der positive Held) mit einem Bittschreiben vor den Toren Altenburgs steht und nicht bis zum Landesfürsten durchzudringen vermag.

All diese Parallelen zwischen dem Stück und der Geschichte der Universität Gießen oder aber die Berührungen zwischen dem Spiel und dem generellen Zweck des Theaterspiels an der Universität dienten zunächst als Hinweise für die Identifikation des Stücks. Sie waren aber auch Gegenstand des Unterrichts, als Einbettungen des Textes in seinen historischen Kontext. Im Unterricht wurde auch diskutiert, in welcher Form der Text heute aufführbar sein könnte. Freilich konnte Cramers lateinisches Stück nicht unübersetzt auf die Bühne gebracht werden. Eine der frühen deutschen Übersetzungen war zu wählen. Die Wahl fiel auf die 1597 gedruckte Fassung von Bartholomäus Ringwaldt, Pfarrer und Schullehrer in Langfeld,¹⁷ der die lutherisch-anticalvinistischen und moralisierenden Tendenzen Cramers verstärkt, zugleich die burlesken Szenen betont. Die Übersetzung Ringwaldts ist für die Aufführung des Textes im Schulkontext entstanden, bot sich hier also geradezu an. – Allein gekürzt werden musste sie: von ca. drei auf ca. zwei Stunden Aufführungszeit. Die Kürzungen wurden zunächst von der Seminarleiterin dem Regieteam vorgeschlagen, dann noch einmal im Plenum auf ihre Akzeptanz überprüft und zum Teil korrigiert. Ein Problem bot sich schließlich noch zusätzlich: Im vorliegenden Exemplar des Texts aus der ÖNB Wien fehlte eine Lage. Die Textlücke wurde durch eine gereimte Übersetzung aus dem Lateinischen gefüllt. Zugleich aber wurde der

¹⁶ Cramer 1981 [1630].

¹⁷ *Plagium oder diebliche entführung....* S. l.: o.J. [1597].

Unterschied in der Qualität der originalen und der nachgedichteten Vorlage dadurch markiert, dass das rekonstruierte Stück als zwischendurch einzuspielende Filmsequenz geplant wurde.

Als dreistündiges Hauptseminar war *Plagium* ausgeschrieben: eine Stunde Theorie, zwei Stunden Praxis pro Woche, dazu intensive Proben in den Semesterferien und die obligatorische Exkursion nach Altenburg, um das dortige Prinzenraubspektakel zu sehen. Für einen Leistungsschein waren kein Referat und keine Hausarbeit zu erbringen, sondern die aktive Teilnahme im Seminar, bei den Proben und Vorbereitungen und vor allem der Auftritt auf der Bühne. Das Seminar forderte einen weitaus höheren Einsatz als ein normales Hauptseminar, und doch war der Zuspruch sehr groß – von Studierenden, aber auch von Mitarbeitern. Noch bevor das Sommersemester begonnen hatte, hatte sich ein Regieteam gebildet: Florian Siebrecht (Theaterwissenschaft) und Elisabeth Sommerhoff (Theaterwissenschaft und Sprech-erziehung). Sie legten einen professionellen Probetermin vor, mit Einzelproben für Monologe und Dialoge – jetzt fast jeden Tag. Aufwärmübungen, Improvisationen, Rollenbiographien gehörten zum Alltag. Dazu kam die Exkursion nach Altenburg, die für alle sehr wichtig war: als Gruppenerlebnis, das das gegenseitige Vertrauen in der Truppe enorm stärkte, als Versicherung dessen, dass wir besser sein können als kommerzielle Theaterleute – und um ein Gefühl für den Ort des historischen Geschehens zu bekommen.

Die Grundidee der Regie war es, den Text in seiner Historizität zu bewahren, aber nicht museal einzufrieren. Die witzigen Szenen im Text sollten gefunden und unterstützt werden. Einfälle der Schauspieler wurden gerne entgegengenommen. Der Text sollte leben, und das begann er sehr schnell zu tun. Manche witzigen Elemente wurden erst durch das Spiel deutlich: Die Szene etwa, in der sich der Köhler Rumpelt beschwert, dass eine Obrigkeit, die sich nicht um das einfache Volk kümmere, wie eine gemalte Obrigkeit sei, wirkte erst so recht in der Universitätsaula, wo die Portraits der Rektoren hängen und es damit keine Frage mehr für den Schauspieler war, wohin er bei den genannten Worten deuten sollte. Auch ernste Elemente wurden erst im Spiel deutlich: So vergleicht sich der Koch, der die Entführung der Prinzen ermöglicht, mit Judas. Augenfällig aber wird die Parallele erst, wenn – ein Einfall des Schauspielers – der Koch einen Sack voll Silberlinge bekommt. Ist einmal der Verrat des Judas so deutlich zur Vergleichsfolie geworden, dann versteht man auch den sonst eher witzig klingenden Ausruf des Gothes, eines der Entführer, bei der Befreiung des Albertus: „Wie blutet mir das Ohr“! Malchus, einem der Soldaten, die Christus gefangen nehmen, wird auf dem Ölberg von einem der Jünger das Ohr abgeschlagen. – Eine Vergöttlichung geradezu des Fürsten findet hier statt, der auch am Ende stolz erklärt, der belohnte Köhler solle Gott *neben ihm* danken.

Theorie und Praxis ergänzten sich: Die Interpretation kam mit dem Spiel, und zwar keine modernisierende oder gar ironisierende Interpretation, sondern ein Verständnis für den historischen Text, dessen Reime bald nicht mehr störten, sondern als Memorierhilfe verstanden werden konnten – und für die historische Aufführungsform, zu der u.a. auch die fließende Grenze zwischen Spiel und Fest gehört: In der Pause der Aufführung feierten und schmausten die Schauspieler, immer noch ganz in ihrer Rolle, mit dem Publikum, während das Video mit der Entführungsszene eingespielt wurde. Wer unter den schlemmenden Zuschauern die Szene verpasste, musste sich in der folgenden Szene mit dem Hofgesindel identifizieren, das der Tadel der Herzogin traf, nur gefeiert und nicht auf die Prinzen aufgepasst zu haben.

Zur historischen Aufführungsform gehört auch das Bühnenbild. Im Frühbarock war das Telari-System entwickelt worden: dreieckige Bühnenelemente, die an jeder Seite anders bemalt sind und für eine rasche Umdekoration der Bühne gedreht werden können.¹⁸ Mit auf Filzfüßen gelagerten Holzleisten, die zu Rahmen zusammengefügt, mit Leinwand bespannt und dann bemalt wurden, sind in einem höchst intensiven Arbeitswochenende des Teams diese Bühnenteile entstanden. Die Bühnenwechsel klappten reibungslos.

Die hautnahe Vermittlung historischer Theaterkenntnisse ging nicht nur mit der praktischen Arbeit beim Bühnenbau und beim Kostümnähen, bei der Probenorganisation, der Beleuchtung und der Tontechnik einher, sondern auch mit einer Medien- und Werbungserfahrung. Die Studierenden konnten die Entstehung von Programmheft, Flyer, Plakaten, Pressemitteilung etc. nachvollziehen – und wurden schließlich auch vom Hessischen Rundfunk interviewt, was für viele den ersten Kontakt mit den Medien bedeutete. Der Lohn der ganzen Arbeit waren begeisterte Kritiken in der Presse. Außerdem haben die Studierenden durch das Spiel eine Reihe von Schlüsselqualifikationen erlangt, von der Sprecherziehung und der Rhetorik bis hin zum Gruppenmanagement sowie praktischen Erfahrungen mit Berufsperspektive. Die Beschreibung des Moduls „Literarische Bildung und kulturelle Praxis“ war damit klar erfüllt – und mehr noch als dies: Florian Siebrecht, einer der beiden Regisseure, schreibt zurzeit seine theaterwissenschaftliche Diplomarbeit über die Inszenierung von Daniel Cramers *Plagium*.

Mit dem Spiel anlässlich des Universitätsjubiläums zeichnete sich nicht zuletzt eine deutliche Identifikation der Mitwirkenden mit der Universität ab. Auch dies dürfte im Humanismus ein Grund dafür gewesen sein, dass das Theaterspiel an Universitäten und Schulen eingeführt wurde.

¹⁸ Vgl. dazu u.a. Reinking 1984.

Bibliographie

- Barner, Wilfried (1970), *Barockrhetorik. Untersuchungen zu ihren geschichtlichen Grundlagen*, Tübingen: Niemeyer.
- Celtis, Konrad Celtis (1486), *Ars versificandi et carminum*, Leipzig: Konrad Kachelofen. [Exemplar UB Freiburg, TM 85/6574].
- Cicero, Marcus Tullius (⁴1987), *De re publica. Der Staat*, hg. u. üb. v. Karl Büchner, München/Zürich: Artemis & Winkler (Sammlung Tusculum).
- Cramer, Daniel (1981 [1630]), *Octoginta emblemata moralia nova*, Hildesheim: Olms.
- „Ein zeitgenössischer Bericht über die Einweihung der Gießener Universität“ (1907), in: *Ludovicana* 5. S. 68.
- Emig, Joachim (2007), *Der Altenburger Prinzenraub 1455. Strukturen und Mentalitäten eines spätmittelalterlichen Konflikts*, Beucha: Sax.
- Felschow, Eva-Marie und Carsten Lind (2007), *Ein hochnutz, nötig und christlich Werck. Die Anfänge der Universität Gießen vor 400 Jahren*, Gießen: Justus-Liebig-Universität.
- Krell, Hartmut (2006), *Das Verfahren gegen den 1601 hingerichteten kursächsischen Kanzler Dr. Nicolaus Krell*, Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Maassen, Johannes (1929), *Drama und Theater der Humanistenschulen in Deutschland*, Augsburg: Filser (Schriften zur deutschen Literatur 13).
- Melanchthon, Philipp (1838), „Epistola de legendis Tragoediis et Comoediis (1.1.1545)“, in: *Corpus Reformatorum*, hg. v. Karl Gottlieb Bretschneider, Bd. 5, Halle, Sp. 567-572.
- Quintilian (²1995), *Institutio Oratoria X*, hg., komm. u. üb. v. Franz Loretto, Stuttgart: Reclam.
- Reinking, Wilhelm (1984), *Die sechs Theaterprojekte des Architekten Joseph Furttendach: 1591–1667*, Frankfurt/M.: Tende.
- Ringwaldt, Bartholomäus (o.J. [1597]), *Plagium oder diebliche entführung zweyer Jungen Herrn und Fürsten, als Ernesti, von 14 Jahren und Alberti von 12 Jahren des... Hertzog Fridrichs des andern... Söhnen... Zuvor von... Daniele Cramero, damals in Wittenberg, in eine Lateinische Comediam gestellet anno 1593. Numehr aber... in eine lustige Deutsche Comediam Comediam vertiret durch Bartholomeum Ringwalde*. [Exemplar: ÖNB Wien, 1647-A. Alt Mag.].
- Schindling, Anton (1977), *Humanistische Hochschule und freie Reichsstadt: Gymnasium und Akademie in Straßburg 1536–1621*, Wiesbaden (Veröffentlichung des Instituts für Europäische Geschichte, Mainz 77).
- Wattenbach, Walter (1869), „Peter Luder, der erste humanistische Lehrer in Heidelberg“, *ZGORh* 22, S. 33–127.

Lehr-Stücke: Eine literaturdidaktische Nutzung von Hölderlins Ode „Lebenslauf“

Daniel Randau (Gießen)

Kein Curriculum deutscher Literatur könnte auf die Klassik verzichten. Die Weimarer liefern die Damentexte und möglicherweise die ein oder andere Ballade; um den Beweis zu erbringen, dass die deutsche Klassik zwar ein provinzielles Ereignis aber trotzdem von genügender Tragweite war, um als geistesgeschichtliche Entwicklung zu gelten, ist die Behandlung weiterer Autoren angebracht. Eine geeignete Wahl ist der verrückte Nürtinger – sein Name ist geläufig, wenn nicht kanonisiert, seine Biographie von kurzweiliger Attraktivität, geprägt von Begegnungen mit anderen Geistesgrößen, die so Erwähnung im Unterricht finden könnten, und sogar verfilmt – ein idealer Kandidat für den Lehrplan.

So kann mit einiger Berechtigung Hölderlins Ode „Lebenslauf“ als ein Lehr-Stück herangezogen werden; im Folgenden soll eine exemplarische Bearbeitung des Gedichts nicht nur seine Eignung für die deutsche Literaturdidaktik aufzeigen, sondern auch als ein Vorschlag für die Bearbeitung lyrischer Texte in didaktischem Kontext fungieren. Der präsentierte Ansatz ist in einem Proseminar zu Grundlagen der Lyrikanalyse erstmals erfolgreich versucht worden.

Als Einstieg bietet sich eine kurze Präsentation des Autors an, mit der das Vorwissen der Lernenden aktiviert oder – wenn solches nur rudimentär vorhanden – ihr Interesse an Hölderlin geweckt werden kann. Das bekannte Porträt von Hiemer hat einigen Wiedererkennungswert, so dass der Name des Dichters schon fallen dürfte; eine Darstellung des ‚Hölderlin-Turms‘ sollte zu der Annahme führen, der Name rühre von einem Aufenthalt des Dichters in diesem Turm her. Dass dieser Aufenthalt nicht freiwillig war, ist eine Erkenntnis, die sich beinahe automatisch aus den assoziativen Verbindungen zur Nutzung von Türmen als Gefängnissen etc. ergibt. Die Geisteskrankheit Hölderlins kann nun Erwähnung finden, möglicherweise verbunden mit einem Exkurs über die Annahme Bertaux’, die Erkrankung sei simuliert – jüngeren Lernenden gefällt die Hypothese, Hölderlin habe sich mit der vermeintlichen Erkrankung nicht nur von der drohenden Involviertheit in Sinclairs Hochverratsprozess, sondern auch von den Belastungen des Berufslebens und den Ansprüchen seiner Mutter befreien wollen. Als Irrsinniger kann er ein selbstbestimmtes Leben führen, sieht sich befreit von finanziellen Sorgen und kann seinen Kontakt zu Anderen nach eigenem Gutdünken regulieren; außerdem bleibt ihm reichlich Zeit für die bevorzugte schriftstellerische Tätigkeit. An dieser Stelle bietet sich eine Überleitung zum Text der Ode an, die ja

während seines Aufenthalts bei Zimmer vollendet wurde. Der Text wird der Lerngruppe zur Verfügung gestellt, etwa per Overhead-Folie.

Lebenslauf

Größers wolltest auch du, aber die Liebe zwingt
 All uns nieder, das Leid beuget gewaltiger,
 Doch es kehret umsonst nicht
 Unser Bogen, woher er kommt.

Aufwärts oder hinab! herrschet in heil'ger Nacht,
 Wo die stumme Natur werdende Tage sinnt,
 Herrscht im schiefesten Orkus
 Nicht ein Grades, ein Recht noch auch?

Dies erfuhr ich. Denn nie, sterblichen Meistern gleich,
 Habt ihr Himmlischen, ihr Alleserhaltenden,
 Daß ich wüßte, mit Vorsicht
 Mich des ebenen Pfads geführt.

Alles prüfe der Mensch, sagen die Himmlischen,
 Daß er, kräftig genährt, danken für Alles lern',
 Und verstehe die Freiheit,
 Aufzubrechen, wohin er will.

Die Erarbeitungsphase beginnt mit einer Deklamation des Gedichts. Die Regelmäßigkeit seiner Struktur, hörbar durch ihre Wiederholung in vier Strophen, befriedigt die landläufige Erwartung, ein lyrischer Text habe metrisch organisiert zu sein: Dieses Gedicht steht in asklepiadeischen Odenstrophen. Es wäre wohl ratsam, diesen Namen anzuschreiben, nachdem die dazugehörige Skansion ermittelt wurde. Methodisch wäre eine kurze Gruppenarbeitsphase denkbar, in der die Lernenden die Qualität der Silben für jede einzelne Strophe bestimmen sollen. Ein Vergleich der gefundenen Skansionen für die einzelnen Verse wird dann die metrische Form der Odenstrophe ergeben:

— ◡ — ◡ ◡ — | — ◡ — ◡ ◡ —
 — ◡ — ◡ ◡ — | — ◡ — ◡ ◡ —
 — ◡ — ◡ ◡ — ◡
 — ◡ — ◡ ◡ — ◡ —

Die asklepiadeische Odenstrophe ist nach Asklepiades von Samos benannt, einem griechischen Dichter und Freund Theokrits, der um 270 AC lebte. Die Aufnahme und Verwendung

klassischer Formvorlagen gilt als prototypische Eigenschaft von Werken, die der deutschen Klassik zugeordnet werden. Ist ein besseres Beispiel für eine solche Verwendung klassischer Formen denkbar? Freilich besteht zwischen der quantifizierenden Metrik der Antike und der akzentuierenden Metrik des Deutschen eine deutliche Differenz; so lässt sich auch die Lässlichkeit, mit der Hölderlin die antike Formvorlage behandelt, die Tonbeugungen der letzten Silben von V.10 und V.13, als eine Art ‚Übersetzungsschwierigkeit‘ darstellen. Denkbar wäre auch ein kurzer biographischer Exkurs, der die Neigung zur melodischen Endbetonung auf mundartliche Eigenart zurückführt¹, wobei auch das Tübinger Stift Erwähnung finden kann, jene humanistische Bildungsstätte, wo der junge Hölderlin mit dem Formenreichtum der Antike vertraut gemacht wurde². Beachtlich, wie stark die Prägung dieser formativen Jahre noch im zerrütteten Geist des gealterten Mannes nachwirkt, wie ja überhaupt sein ganzes dichterisches Ausdrucksvermögen aus einem ‚klassischen‘ Repertoire zu schöpfen scheint. Strophe drei und vier erwähnen die Himmlischen, also wohl die antiken Götter, und was bedeutet eigentlich Orkus? Ist es nicht der lateinische Name der Unterwelt?

An dieser Stelle der Erarbeitung angelangt, scheinen alle Komponenten der Erarbeitung an Ort und Stelle. Der Einfluss der Antikenrezeption kann noch beliebig vertieft werden und zu jedem Zeitpunkt ließe sich auf die Bahn einer biographisch geprägten Interpretation einlenken, die den subjektiven Charakter des lyrischen Textes instrumentalisiert und die opake Natur der Personalpronomina zum Untersuchungsgegenstand macht.

So ergiebig eine solche Interpretation auch sein mag, sie ist das Resultat einer vorweg durchgeführten Verknappung des Arbeitsmaterials, die wiederum auf eine Annahme zurückzuführen ist, die für die Behandlung lyrischer Texte in der Literaturdidaktik längst paradigmatisch geworden ist: die Annahme, es sei statthaft, zwischen Form und Inhalt eines Gedichtes eine Unterscheidung vorzunehmen, die getrennte methodische Vorgehensweisen ermöglicht und unterschiedliche Ergebnisse zeitigen soll. Typischerweise geht dabei, wie im vorangegangenen Beispiel gezeigt, eine ‚formale Analyse‘ der Interpretation des Textes voraus. Diese Analyse zielt meist auf das Versmaß des Gedichtes und, so vorhanden, sein Reimschema. Beide werden als abstrakte Gegebenheiten angesehen – bei Burdorf findet sich die Bezeichnung „Bauplan“³ – und werden, einmal identifiziert, mit der passenden Bezeichnung aus dem Repertoire der Verslehre versehen und prompt verabschiedet. Der „Bauplan“ des vorliegenden Hölderlingedichtes sei die asklepiadeische Odenstrophe; dieses Ergebnis mag

¹ Vgl. Kayser 1948, S. 50.

² Die satirisch-erotisch geprägten Oden Asklepiades waren sicher nicht Bestandteil des Tübinger Lehrplans. Klopstocks asklepiadeische Oden sind für die deutschen Dichter greifbarer und von größerem Einfluss als die antiken Vorbilder; verwiesen sei auf Hölderlins „Vorsatz“, der den Wunsch nach „Klopstocksgröße“ enthält.

³ Burdorf 1997², S.24.

nützlich sein, literarische Vorbilder ausfindig zu machen und das Gedicht zu verorten, sowohl innerhalb einer Konstruktion vom Gesamtwerk des Dichters als auch in denen literarhistorischer Epochen. Sieht man von der Klärung möglicher intertextueller Bezüge ab, ist aber eine solche zeitliche Lokalisierung des Textes für sein Verständnis nicht sonderlich hilfreich.

Darüber hinaus geht diese Herangehensweise davon aus, die Form sei vom Inhalt des Gedichtes isolierbar, um als Abstraktum in ein Repertoire möglicher Baupläne eingeordnet zu werden, über die der Dichter verfügt. Diese Verfügbarkeit ist abhängig von seiner Herkunft, seinem Hintergrund, seiner Verhaftung in der einen oder anderen programmatischen Auffassung von Dichtkunst und den vorherrschenden literarisch-kulturellen Vorlieben und Moden: So werden im Zuge der literarischen Strömung namens „Klassik“ eben antike Formen und Dichter, die sich dieser Formen bereits angenommen, modern und der Dichter muss, will er dem Geschmack der Leserschaft entsprechen, für seinen Inhalt eine Form wählen, die gerade *en vogue* ist.

Dieses Modell supponiert, dass die Form das Resultat einer gerade aktuellen Programmatik und damit letztendlich austauschbar ist. So ist mit der Trennung von Form und Inhalt die Annahme verbunden, der Inhalt des lyrischen Textes sei in eine Form ‚hinein-gezwängt‘ oder zumindest von ihr ver-formt.

Aber die Form ist ja das Gedicht. Die Inhalte eines Gedichtes, [...] die hat ja jeder, [...] aber Lyrik wird daraus nur, wenn es in eine Form gerät, die diesen Inhalt autochthon macht, ihn trägt, aus ihm mit Worten Faszination macht. Eine isolierte Form, eine Form an sich, gibt es ja gar nicht.⁴

Dieser Einwand Gottfried Benns soll als Grundlage einer Erarbeitung der Ode fungieren, die von der beanstandeten Trennung dessen, was untrennbar sein soll, absieht. Als Einführung in eine Grundsatzfrage – den Sinn und Nutzen einer ‚rein formalen Analyse‘ – könnte er einer Unterrichtseinheit oder einem Seminar zum Thema Lyrikanalyse vorangestellt werden. Gegenstand der Bearbeitung ist notwendigerweise eine Erscheinungsform des Gedichts, in der eben keine „Form“ von dem, was durch sie zu verstehen gegeben wird, getrennt werden kann und die bis dato wenig mehr geleistet hat, als das Ziel der Überleitung, den Beginn der Erarbeitungsphase zu markieren: der Vortrag des Gedichts. Im Vortrag wird deutlich, dass Verse eben nicht nur Bedeutungsträger sind, sondern auch die Funktion einer Partitur haben, die, der Notenschrift ähnlich, in bedeutsamen Klang zurückverwandelt werden will. Was, laut Benn, an der Lyrik fasziniert, geschieht mittels Worten, deren durch die sogenannte „formale Analyse“ beschriebener Klang von ihrer Bedeutung ja nicht zu trennen ist.

⁴ Benn 1986⁸, S. 21.

Dieser Vortrag (es empfiehlt sich, zwei Lernende nacheinander mit dieser Realisierung der Verse zu betrauen) kann in seinen Eigenschaften zunächst beschrieben werden. Die Zuhörer sind aufgefordert, Eigenschaften des Klanges zu notieren und darauf zu achten, dabei möglichst wenig persönliche Wertung zugunsten einer präzisen Beschreibung einfließen zu lassen. Gerade durch den Vergleich der beiden Versionen stellt es sich ein, dass dabei Adjektive Verwendung finden, die eine Bewegung beschreiben: Wo haben die Sprecher innegehalten? An welchen Stellen wurde der Vortrag schneller, an welchen langsamer? Gab es ‚holperige‘ Stellen, an denen der Vortrag ‚stolperte‘? Methodisch empfiehlt es sich, die Beschreibung des Vortrages nun mit der Beschreibung von Bewegungen im Text zu verbinden, der erste Schritt zu einem Arbeitsauftrag: Die im Text beschriebene Bewegung und die im Vortrag durch Akzente und Intervalle vollzogene Bewegung ist mit der Bewegung auf der bildlichen Ebene des Textes, der ja einen Lebens- ‚Lauf‘ beschreibt, in Verbindung zu setzen.

„Das Gebogene, das Gerade und das Schiefe machen die Bildlichkeit des Gedichts aus.“⁵ Diese Beschreibung nennt Bewegungsrichtungen, die figurativ auf den Verlauf des Lebenswegs angewendet werden können; bemerkenswert dabei ist die dichotome Natur dieser Bewegungen – schief vs. gerade, Bogen vs. eben, also linear – die zwei distinktive Deutungen dieses Laufes erlauben: entweder ist er, geprägt von widerstreitenden Richtungen in seinem Verlauf, nicht zielstrebig, führt also nirgendwo hin, kehrt verirrt zu seinem Ursprung zurück (V.4), oder sein Verlauf ist unvorhersehbar und letztendlich arbiträr (V.16). Letztere Auslegung erfährt in V.5 eine meisterliche Ikonisierung: „Aufwärts oder hinab!“ lautet die Dichotomie, in der die Bewegung verlaufen kann. Die Realisierung dieses Kolons versieht die Beschreibung mit einer bemerkenswerten Eigenschaft: Der trochäische Wortfuß „Aufwärts“ wird als fallendes Intervall realisiert; die Frequenz der Sprechstimme liegt beim Artikulieren der ersten Silbe deutlich höher als bei der zweiten. Umgekehrt verhält es sich beim jambischen „hinab“, das als steigendes Intervall realisiert wird. Zur Beschreibung solcher Tonunterschiede sind die Bezeichnungen ‚hoch‘ und ‚tief‘ standardisiert, was eine figurative Erweiterung der Bewegung des Vortrags erlaubt: die Stimme fällt bei „Aufwärts“, bei „hinab“ steigt sie herauf, vollzieht also eine Bewegung, die dem semantischen Gehalt des Satzes pointiert widerspricht und seine Aussage damit vermehrt: Richtungen, die auf den Verlauf des Lebens übertragen wertenden Charakter annehmen, werden relativiert, die Gültigkeit der Bewertung aufgehoben. Diese Polyvalenz greift das Ende der ersten Strophe wieder auf und schlägt so eine Brücke zwischen den graphisch getrennten Versen 5 und 4. Der hier erwähnte Bogen ist eine Darstellung des zirkulären Lebenswegs, der an seinen Ursprung zurückkehrt.

⁵ Kurz 2003, S.148.

Doch der Bogen hat, wiederum durch die Nähe zur Bewegung, auch eine nicht figurative Bedeutung, als eben der Bogen, mit dem ein Pfeil verschossen werden kann. Wird er gespannt, so bewegen sich Sehne und Schaft voneinander weg, die Enden des Bogens aber aufeinander zu. Diese „gegenstrebige Vereinigung“ der Bewegungen zu einem Ziel, einer Richtung, ist geprägt von derselben Ambivalenz wie das folgende Kolon.

An dieser Stelle der Erarbeitung angelangt, mag sich eine gewisse Frustration bei der Lerngruppe einstellen: Schließlich wurde bis dato eigentlich nur die Ambivalenz der Bewegung deutlich gemacht, ohne dass eine verbindliche Aussage über ihre letztendliche Richtung getätigt wurde, die Erarbeitung hat ein Rätsel aufgedeckt, statt die erwartbare ‚Auflösung‘ des Textes zu leisten. Das Versprechen, der konstatierte Umstand sei „umsonst nicht“ scheint schwer einzulösen, schon aufgrund seiner semantischen Uneindeutigkeit: Ist die vermeintlich arbiträre Natur des Lebenslaufs tatsächlich absichtsvoll oder lediglich zu begründen? Der erste Arbeitsauftrag könnte an dieser Stelle dahingehend präzisiert werden, die Frage zu klären, ob der im Text geschilderte Lebenslauf nun zielgerichtet oder Chronik einer ‚gescheiterten Existenz‘ ist.

Ein gewisses Verlangen nach Ordnung, nach Eindeutigkeit beschließt denn auch die zweite Strophe. Geradlinigkeit, Richtigkeit werden als Faktoren genannt, denen sich letztendlich alles unterwerfen soll.

Auftritt die Himmlischen. Hölderlins Verhältnis zu den lebendigen Göttern Griechenlands ist freilich ein Thema, das in seinem überbordenden Umfang eher für Gesellschafts- oder Religionslehre fruchtbar gemacht werden kann. An dieser Stelle soll der Lerngruppe rudimentäres Wissen um die hellenischen Götter unterstellt werden, genug zumindest, um den Gehalt der Sätze, die ihre Tätigkeiten beschreiben, verstehen zu können. Diese Tätigkeit ist nun als Einflussnahme auf das Leben des Einzelnen zu verstehen, der eines „Pfads geführt“ wird, ohne das Ziel dieses Wegs zu kennen. Über die letztendliche Ohnmacht, die Richtung des eigenen Weges selbst bestimmen zu können, tröstet die Überzeugung hinweg, das eigene Leben und sein Verlauf seien Bestandteil einer allumfassenden Ordnung, die letztendlich dafür sorgt, dass dieser Verlauf „umsonst nicht“ seine damit nur vermeintlich arbiträren Richtungswechsel durchlaufen hat. Auf der Ebene der Realisierung findet dieser semantische Gehalt des Gedichtes trefflichen Niederschlag: die ‚Überstrukturierung‘ des Textes durch das Metrum der Odenstrophe ist eine Ikonisierung der allumfassenden Ordnung, der der Lebenslauf in sowohl konkreter als auch figurativer Weise unterliegt.

Die Realisierung von Strophe 3 ist geprägt durch die Enjambements, die schwerlich zur Generierung der Verse als autarke Sinneinheiten genutzt werden können. Die vorhin noch

beschworene (metrische) Struktur wird nun hinter der syntaktischen beinahe unhörbar: semantische Einheiten durchbrechen die etablierten Kola, Satzzeichen, die sich in der Versmitte finden, müssen als Sprechpausen ins Werk gesetzt werden, um die syntaktischen Bezüge überhaupt durchsichtig werden zu lassen – eine treffliche Darstellung des unebenen Pfades, der jede „Vorsicht“ vermissen lässt. Bemerkenswert ist dabei die Möglichkeit, die übergeordnete Struktur wiederum zu generieren, indem die Kadenzen von V.10 und V.13 mit einer Tonbeugung versehen werden; dies versieht einmal die „Alleserhaltenden“, außerdem die „Himmlischen“ mit einem melodischen Akzent und einer deutlichen Markierung. Einerseits gelten sie ja als die supponierten Urheber der Struktur, die in naivem Gottvertrauen hier wiederum beschworen wird, andererseits wirkt in V.10 die Markierung in Kombination mit der Verdoppelung der Anrede wie ein Ironiesignal. Das zweifache „ihr“ erinnert bereits an das Ringen um die treffendste Bezeichnung, die entweder bei einer Häufung von Ehrenbezeugungen oder Beleidigungen auftritt. So beginnt also die letzte Strophe mit einer Rechtfertigung der „Himmlischen“.⁶ In dieser Strophe bestehen die Kola sämtlich aus syntagmatischen Einheiten, die Enjambements geraten so glatt, dass sie nicht als Diskrepanzen zwischen Versende und syntaktischer Zäsur wahrnehmbar sind. Diese Prävalenz der metrischen Struktur ist Darstellung der wörtlichen Rede der „Himmlischen“, der Urheber des übergeordneten „Graden“. Die beobachtete Übereinstimmung von metrischer und syntaktischer Struktur erleichtert nicht, wie von Kayser⁷ angenommen, automatisch eine Wahrnehmung metrischer Ordnung. Gerade nach der mühsamen Realisierung von Strophe 3 ist der Vortrag von Strophe 4 merklich einfacher, weil die syntaktische Struktur weniger Verweise enthält; die Verse 13 und 14 enden synchron mit den Ausgängen von Nebensätzen. Auch die Realisierung der Doppelhebungen erfolgt quasi automatisch, da die nötigen Intonationsfugen durch die Kommata als Atemzeichen ermöglicht werden. Die Realisierung kann gar nicht anders, als exakt die metrische Skansion ins Werk zu setzen, ohne dass der Vortragende sich dieser Tatsache bewusst werden müsste. Dies ist es, was es zu „verstehen“ gilt: Eine a priori allumfassende Ordnung ist eben keine wahrnehmbare Beschneidung irgendeiner „Freiheit“, weder für die Bewegung der Sprechstimme bei der Realisierung, noch für die Richtung, die der Lebenslauf nehmen kann. Prädetermination und freier Wille sind kein Widerspruch, sondern mühelos miteinander vereinbar.

⁶ Die Tatsache, dass diese Rechtfertigung I Thessal. 5.21 zitiert, soll aber nicht Anlass geben, die Himmlischen in die Nähe der christlichen Apostel zu rücken. Die Erwähnung von „Mensch“ markiert eine deutliche Trennung zwischen Sprecher und Adressaten.

⁷ Vgl. Kayser 1948, S.104ff. Kayser's Modell benutzt die Bezeichnung „Metrischer Rhythmus“ für dieses Phänomen der Entsprechung von Vortrag und Metrum, das er als hinreichendes Kriterium für misslungene Verse ansieht.

Diese Erkenntnis ist in einer abschließenden Auswertungs- oder Vertiefungsphase als Korrektur der eingangs konstatierten arbiträren Natur des Lebenslaufs dienlich und gleichzeitig korrelierbar mit den gewonnenen Erkenntnissen über die dichotomische Natur der Bewegung. Als Abstraktion einer zentralen Aussage des Gedichtes erleichtert sie auch eine anschließende Bearbeitung von Texten, die eines vorbereitenden Einstiegs bedürfen, wie etwa Hölderlins „Patmos“. Ebensogut kann sie aber als Abstraktum selbst für die Lerngruppe als Diskussionsgrundlage fungieren, denn einfach ist die Auflösung des vermeintlichen Widerspruchs keinesfalls.

Bibliographie

Kayser, Wolfgang (1948²), *Kleine deutsche Versschule*, München: Leo Lehnen Verlag, S. 50.

Burdorf, Dieter (1997²), *Einführung in die Gedichtanalyse*, Stuttgart: Metzler.

Benn, Gottfried (1986⁸), „Probleme der Lyrik“, in: *Gottfried Benn. Sämtliche Werke*, Bd.VI:

Prosa 4, hg. v. Holger Hof, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 21.

Kurz, Gerhard (2003), „Anmerkungen zum ‚Lebenslauf‘“, in: *Friedrich Hölderlin Gedichte.*

Eine Auswahl, hg. v. Gerhard Kurz, Stuttgart: Reclam.

Wer kann sich schon merken, welche Ablautreihe welche ist? oder: Memorialbilder zur deutschen Sprachgeschichte

Cora Dietl (Gießen)

Anders als die meisten anderen indoeuropäischen Sprachen haben die germanischen Sprachen ein altes System der Tempusmarkierung bei häufiger gebrauchten, alten Verben bewahrt, das Fremdsprachenlernenden – sei es des Deutschen, des Englischen, des Niederländischen oder einer skandinavischen Sprache – das Leben nicht gerade leicht macht: das System der starken Verben, die ihre Vergangenheitsformen durch eine grammatikalisch bedingte regelmäßige Veränderung des Stammvokals, den „Ablaut“, bilden. Im Fremdsprachenunterricht werden die starken Verben fälschlich als „unregelmäßige Verben“ bezeichnet und nicht weiter erklärt, vielmehr wird vom Fremdsprachenlernenden erwartet, dass er lange Listen „unregelmäßiger“ Verben und ihrer Stammformen auswendig lernt. Im Sprachgeschichtsunterricht endlich erfährt der Studierende, dass hinter diesen Verben eine klare Regel steckt – genauer gesagt, sind es im Deutschen sieben Regeln, die sieben Ablautreihen, nach denen die starken Verben ihre Stammformen bilden.

Der Junggrammatiker Hermann Paul hat 1881 in seiner heute noch als Standardwerk gebräuchlichen *Mittelhochdeutschen Grammatik* die Ablautreihen erklärt, indem er sie bis ins Indoeuropäische zurückverfolgt und dort auf ein einfaches Prinzip der Abtönung, Dehnung oder des Schwundes des Stammvokals zurückgeführt hat. Den einzelnen Ablautreihen hat er keinen Namen, sondern eine Nummer gegeben. Die Nummerierung erfolgt in Abstufung vom einfachsten Modell einer Ablautreihe (Normalstufe im Präsens – Abtönstufe in der 1./3. Ps. Sg. Präteritum – Schwundstufe im Rest des Präteritums – Schwundstufe im Partizip Präteritum) bis hin zum komplizierten Modell einer (vermuteten) Reduplikation im Präteritalstamm des indoeuropäischen Ursprungsverbs.

Im Sprachgeschichtsunterricht ist es auf jeden Fall sinnvoll, die Herleitung der einzelnen Ablautreihen aus dem Indoeuropäischen vorzuführen, denn nur so ist verständlich, weshalb die Ablautreihen so aussehen, wie sie heute (oder noch weit deutlicher im Mittelhochdeutschen) vorliegen. Die wenigsten Studierenden aber können sich auf der Grundlage dieser Herleitung merken, wie die einzelnen Ablautreihen lauten und welche Nummer sie tragen. Im Unterricht wird aber verlangt, dass man die Reihen beherrsche – was unbedingt notwendig ist, damit man auf der Grundlage einer vorliegenden Form den Infinitiv bestimmen und damit erst ggf. das Wort im Wörterbuch finden kann. Da die Reihen irgendwie benannt werden müssen, damit man über sie reden kann, wird außerdem gefordert, dass der Studierende ihre Nummerierung kenne.

Im Rahmen eines hochschuldidaktischen Seminars an der Universität Tübingen, zu dem auch eine Hospitation im eigenen Fachunterricht gehörte, befasste ich mich im Jahr 2003 mit diesem Problem. Im Rahmen meiner Habilitationsschrift hatte ich mich gerade mit humanistischen Theorien der Gedächtnisbildung und der Memorialbilder auseinandergesetzt, da kam mir die zündende Idee: Zu jeder der sieben Ablautreihen (Ablautreihe 3 in 3a und 3b geteilt) erstellte ich ein Memorialbild, das sowohl die Nummer der Ablautreihe als auch ein Beispielverb aus dieser Reihe in sich fassen sollte. Die angekündigte Hospitation meines Unterrichts blieb zwar wegen einiger Terminprobleme der Didaktikdozentin aus, aber die Probe aufs Exempel wollte ich mit meinen Studierenden dennoch machen. Also ließ ich sie in der Stunde raten, welche Verben und welche Zahlen hinter den folgenden Bildern steckten:

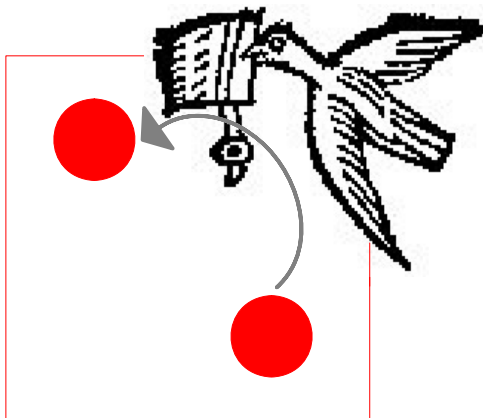


Mit diesem Bild hatten die wenigsten Probleme:

Ablautreihe 1: *reiten*

mhd. *rîten* – *ih reit* – *wir riten* – *geriten*

nhd. *reiten* – *ich ritt* – *wir ritten* – *geritten*

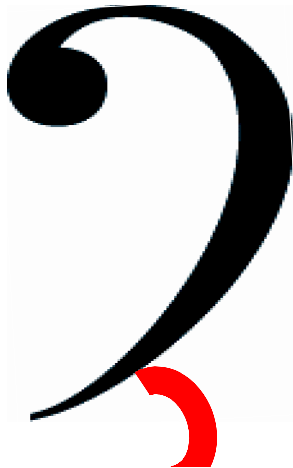


Die zwei Punkte des Würfels zu erkennen, fanden hier schon einige schwierig, aber noch ging es:

Ablautreihe 2: *fliegen*

mhd. *vlieden* – *ih vlouc* – *wir vlugen* – *gevlogen*

nhd. *fliegen* – *ich flog* – *wir flogen* – *geflogen*



Hier galt es nun zu erkennen, dass es sich nur um den oberen Teil einer 3 handelt (der rote Bogen zeigt an, dass es nach unten weitergehen sollte): also 3a. Schwer taten sich aber viele der Studierenden mit dem Verb, denn von einem um die beiden Punkte reduzierten Bassschlüssel kamen zwar einige auf Musik spielen, aber nur wenige auf:

Ablautreihe 3a: *singen*

mhd. *singen* – *ih sanc* – *wir sungen* – *gesungen*

nhd. *singen* – *ich sang* – *wir sangen* – *gesungen*

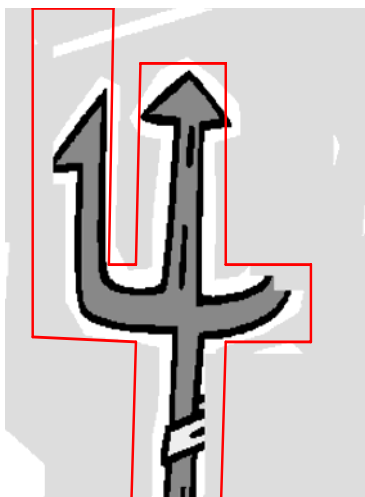


Nach der 3a war die 3b leicht zu erkennen:

Ablautreihe 3b: *werfen*

mhd. *werfen* – *ih warf* – *wir wurfen* – *geworfen*

nhd. *werfen* – *ich warf* – *wir warfen* – *geworfen*



Die Reihenfolge und die Rahmung des Dreizacks machten es leicht, hier auf die Nummer 4 zu kommen, doch für die Ermittlung des Verbs ist einige Beobachtung notwendig: Was ist mit dem Dreizack los? – Ein Teil ist abgebrochen:

Ablautreihe 4: *brechen*

mhd. *brechen* – *ih brach* – *wir brâchen* – *gebrochen*

nhd. *brechen* – *ich brach* – *wir brachen* – *gebrochen*



Beim fünften Bild bestand die größte Schwierigkeit darin, das um den Eisbecher geschriebene V als eine römische Fünf zu erkennen, das Verb war schnell gefunden:

Ablautreihe 5: *essen*

mhd. *ezzen* – *ih az* – *wir âzen* – *gezzen*

nhd. *essen* – *ich aß* – *wir aßen* – *gegessen*



Dass bei diesem Bild die eingeschriebene Sechs etwas mühsam gesucht war, wurde mit einem freudigen Lachen quittiert, doch sofort kam der Vorschlag *boxen*. Dass das aber kein allzu mittelalterliches Wort ist, leuchtete allen ein:

Ablautreihe 6: *schlagen*

mhd. *slahen* – *ih sluoc* – *wir sluogen* – *geslahen*

nhd. *schlagen* – *ich schlug* – *schlugen* – *geschlagen*



Die Tätigkeit des Affen auf dem siebten Bild war schnell identifiziert:

Ablautreihe 7: *hängen*

mhd. *hangen* – *ih hienc* – *wir hiengen* – *gehangen*

nhd. *hängen* – *ich hing* – *wir hingen* – *gehangen*

Nach dem fröhlichen Rätselraten war die Reaktion meiner Studierenden eine eher geschlagene: Ob sie sich denn jetzt auch noch die ganzen Bilder zusätzlich merken mussten? Auch meine Kollegen, die sich beim Ermitteln der Zahlen und Worte noch schwerer taten als die Studierenden, schüttelten zu großen Teilen den Kopf – und so gab ich das Projekt als weitgehend gescheitert auf und behielt nur mir selbst die Bilder, weil ich mir mit ihnen die Ablautreihen weit besser merken konnte als zuvor. Ein paar Semester später aber kamen die ersten Studierenden auf mich zu und baten mich für die Examensvorbereitung um meine Bilder. Das waren zum Teil die gleichen Studierenden, zum Teil die damaligen Tutoren, zum Teil auch fremde Studierende, die nur von den Bildern gehört hatten. Offensichtlich hatte ich mit den Memorialbildern eine andere Art des Denkens und Memorierens angesprochen als es die Studienanfänger von der Schule her noch gewohnt sind: Wer noch problemlos auswendig lernen kann, kann die durch die Bilder abverlangte Denkleistung tatsächlich als eine Zusatzbelastung sehen und ablehnen; die älteren Studierenden aber sind für Gedächtnisstützen dankbar, die auf eine Verknüpfung von Bild und Wort zielen. – Diese Erfahrung könnte auch zu Bedenken geben, ob die heute übliche Unterstützung des Unterrichts durch Bilder (Power-Point o.Ä.) wirklich schon ab dem ersten Studienjahr sinnvoll ist oder ob diese für Studienanfänger zu einer Reizüberflutung führen und damit zu einer Überforderung beitragen könnte.

Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Kulturwissenschaftlichen Projektseminars „Reiserouten durch Amazonien“

Sabine Fritz (Gießen)

„Aktivierende Lehrmethoden“,¹ „offene Lehr- und Lernformen“² und „eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen“³ sind einige didaktische Begriffe, die darauf abheben, dass sich in (Hoch)Schulen eine Verlagerung von einem eher lehrerzentrierten Unterricht zu einer höheren Eigenleistung seitens der Studierenden kompetenzfördernd auswirken kann. „Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen“ (EVA), ist nach Klippert⁴ ein Ansatz, der auf die Kompetenzen im Einzelnen eingeht, die im Unterricht gefördert werden können und der Methoden vorschlägt, die sinnvoll zu deren Erwerb eingesetzt werden können. Zwar stellt Klippert diese offene Lehrform mit Bezug auf den Schulunterricht vor, doch lassen sich Struktur und Vorgehensweise über die Formulierung adäquater Herausforderungen und Lernsituationen auf den Hochschulunterricht übertragen, wie im Folgenden gezeigt wird.

Das Projektseminar, das in diesem Beitrag vorgestellt wird, liefert eine Fallstudie zu den Chancen und Risiken, die mit der Konzeption und Durchführung kompetenzorientierter Lehrveranstaltungen einhergehen können. Nach der Beschreibung der Ausgangsbedingungen und der angewandten Methoden folgen ein kritischer Erfahrungsbericht und die genaue Evaluation der praktischen Umsetzung. Ziel des Beitrags ist es, Anregungen für die Gestaltung weiterer kompetenzorientierter Seminare sowie hilfreiche Hinweise für deren erfolgreiche Durchführung zu geben. Es wäre ferner wünschenswert, dass der Beitrag auch als Eröffnung eines Dialogs über didaktische Erfahrungen verstanden wird, die im Rahmen ähnlich konzipierter Seminare gemacht wurden und werden.

Ausgangs- und Rahmenbedingungen

Im Folgenden wird die Durchführung des Projektseminars „Reiserouten durch Amazonien“ geschildert, das die Verfasserin im WS 2008/2009 an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) im Bereich der lateinamerikanischen Kulturwissenschaft für Studierende des Studiengangs „Neuere Fremdsprachen“ aus dem Grund- und Hauptstudium angeboten hat.⁵ Das

¹ Vgl. Berendt/Voss/Wildt 2006.

² Vgl. Lin-Klitzing 2006.

³ Vgl. Klippert 2004.

⁴ Ebd.

⁵ Es handelt sich um einen Studiengang, im Rahmen dessen neben zwei Philologien (aus der Anglistik, Romanistik oder Slawistik) auch ein sachliches Nebenfach studiert wird (Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Ökonomie, Sozialökonomie der Entwicklungsländer, Geographie oder Didaktik).

Seminar war dem Wahlpflichtbereich zugeordnet und aus der Seminarankündigung ging hervor, dass die Veranstaltung als Projektseminar angelegt und mit einem nicht unerheblichen Arbeitsaufwand verbunden war. Die Zahl von 20 angemeldeten Studierenden entsprach den Erfahrungswerten und Erwartungen. Die definitive Teilnehmerzahl lag, nach den üblichen Schwankungen zu Semesterbeginn, bei 17. Das Seminar fand in einem relativ großen Raum statt, der mit einer Multimedia-Anlage sowie beweglichen Tischen und Stühlen ausgestattet war. Filmvorführungen, Gruppenarbeiten und Präsentationen konnten so jederzeit problemlos durchgeführt werden. Der Seminarplanung lag eine Lernphilosophie zu Grunde, die von der Notwendigkeit einer kompetenzorientierten Lehre in den Hochschulen ausgeht.⁶ Es wird die Auffassung vertreten, dass das Studium dem Erwerb fachwissenschaftlicher Kompetenzen und der Vorbereitung auf den späteren Beruf gleichermaßen dient, sodass im Seminar eine möglichst sinnvolle Verzahnung zwischen wissenschaftlichen und außeruniversitären Bereichen hergestellt werden sollte.

In der Operationalisierung der Lernphilosophie und der Projektarbeit für das Seminar „Reiserouten durch Amazonien“ ergaben sich folgende Lernziele:

- Bewusstsein der Studierenden für die Kulturen Amazoniens wecken;
- Erwerb und Vertiefung studiums- und berufsrelevanter Kompetenzen fördern;
- Nebenfach der Studierenden sinnvoll integrieren.

Im Semesterverlauf arbeiteten die Studierenden kontinuierlich in Teams an einem von zwei frei wählbaren Projekten:

- (1) „Reiseführer“. Konzeption, Ausarbeitung & Vermarktung eines kulturellen Reiseführers zu Amazonien;
- (2) „Reiseroute“. Konzeption, Ausarbeitung & Vermarktung einer Reiseroute durch Amazonien.

Das zweite Projekt war für die TeilnehmerInnen gedacht, die ihr Nebenfach (in diesem Fall ausnahmslos Betriebswirtschaftslehre) stärker integrieren wollten. Das erste Projekt wurde von zwei Teams (6 bzw. 7 Personen) bearbeitet, das zweite von einem (4 Personen).

Die intendierten Motivationsfaktoren waren die folgenden:

- spannende Verbindung von wissenschaftlichem und landeskundlichem Erforschen und Entdecken („entdeckendes Lernen“);
- Identifikation mit dem Zielpublikum;
- Zwischenergebnisse und Endprodukt als Erfolgserlebnisse;
- Vorbereitung der Hausarbeiten im Seminar;
- Berücksichtigung des Nebenfachs.

⁶ Vgl. weiterführend hierzu z.B. Stelzer-Rothe 2005.

Mit der Lernspirale zum Kompetenzerwerb

Ausgangspunkt für die Konzeption der in diesem Beitrag vorgestellten Lehrveranstaltung war die Übertragung von Grundideen und -methoden des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens (EVA) nach Klippert auf den Hochschulunterricht. Unter dem Motto „So viel EVA wie möglich und so viel Lehrerzentrierung und Lehrersteuerung wie unbedingt nötig“⁷ stellt Klippert das „Neue Haus des Lernens“ (vgl. Abb. 1) vor. Als Unterrichtsziel wird formuliert, dass die Schlüsselqualifikationen im Dachgeschoss möglichst wirksam erreicht werden sollen.⁸

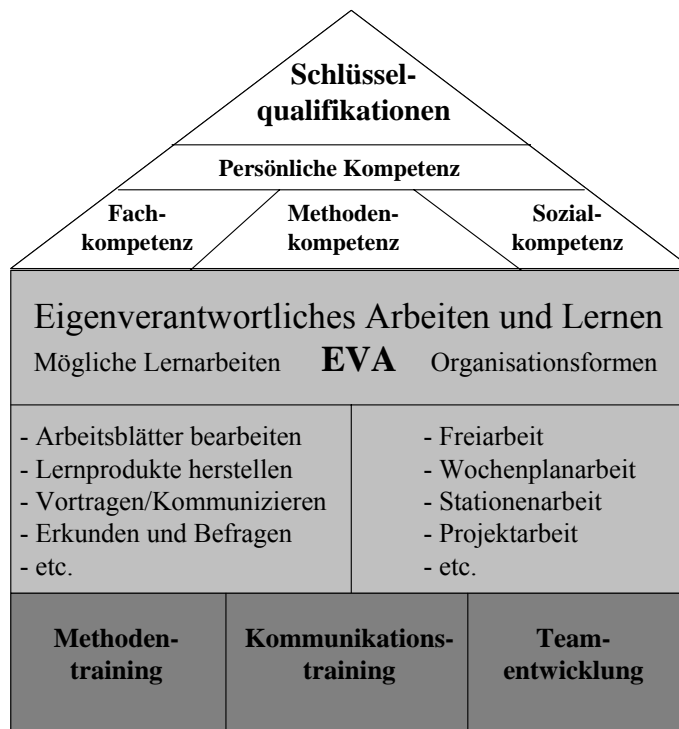


Abb. 1: Das neue Haus des Lernens
(Klippert [2001] ⁴2004: 39)

Für die Verwirklichung dieser Zielsetzung erfolgt im Unterricht – über unterschiedliche Lernarbeiten und Organisationsformen – ein Eintrainieren der Sockelqualifikationen, unter die Klippert Methoden- und Kommunikationstraining sowie Teamentwicklung fasst. Zum Methodentraining gehört der Einsatz elementarer Lern- und Arbeitstechniken wie zum Beispiel Markieren, Exzerpieren, Strukturieren und Visualisieren. Ein Kommunikationstraining erfolgt über das Einüben grundlegender Argumentations-, Kommunikations- und

⁷ Vgl. Klippert 2004, S. 39.

⁸ Zur Fachkompetenz gehören Fachwissen, Strukturwissen, Handlungswissen, Problemlösungswissen etc.; zur Methodenkompetenz die Beherrschung elementarer Lern-, Arbeits- und Präsentationstechniken; die Sozialkompetenz wird durch die Fähigkeit und Bereitschaft zur konstruktiven und regelgebundenen Zusammenarbeit in kleineren und größeren Gruppen ausgemacht; und alle gemeinsam sind Teil der persönlichen Kompetenz, die im Unterricht auch durch die Entwicklung von Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Eigeninitiative und Durchhaltevermögen gestärkt werden soll.

Präsentationstechniken bis hin zur Rhetorik. Optimale Lernarrangements sind zudem so konzipiert, dass die Lernenden dabei nicht nur Selbstständigkeit, -steuerung und -verantwortung lernen, sondern im Rahmen der Teamentwicklung zudem Gelegenheit erhalten, elementare Arbeits-, Kommunikations- und Kooperationstechniken sowie -rituale zu pflegen.

Das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen darf indes nicht nur im Rahmen von Großprojekten gefordert sein, da sonst die Gefahr eines vordergründigen Aktionismus – und damit gegebenenfalls Orientierungslosigkeit, Überforderung und Resignation – droht.⁹ Erst mit wachsender Routine sind die Aufgaben anspruchsvoller und komplexer zu gestalten, sodass der Lernprozess als eine Lernspirale gedacht werden kann, mit der die Lernenden sich allmählich in ein Thema „hineinbohren“. Die einzelnen Arbeitsschritte, die dabei durchlaufen werden, dienen als Bausteine auf dem Weg zur Kompetenzbildung: Erstens erfolgt die Aktivierung von Vorwissen, zweitens die Erarbeitung neuer Kenntnisse und Verfahrensweisen und drittens die Lösung komplexerer Anwendungs- und Transferaufgaben.¹⁰ Von zentraler Bedeutung für das erfolgreiche Durchlaufen dieser Schritte ist eine problemorientierte Herangehensweise in den Aufgabenstellungen (womit nicht nur das Lösen von Problemen, sondern auch das Finden spezifischer Problem- und Fragestellungen gemeint ist).¹¹ Die Lernsituationen müssen so beschaffen sein, dass sie den Lernenden nicht nur den zielgerichteten Einsatz unterschiedlicher Lernaktivitäten ermöglichen, sondern gegebenenfalls auch den unterschiedlichen Lernkorridoren Rechnung tragen – indem sie beispielsweise die Komplexität der Aufgabenstellungen je nach Alter, Selbstvertrauen und methodischer Routine der Lernenden variieren.¹² Dabei ermöglicht die Verzahnung wissenschaftlicher Reflexion und Praxis ein ganzheitliches Lernen, in dessen Rahmen lehrerzentrierte Phasen weiterhin einen berechtigten Platz einnehmen. Eine sinnvolle Kombination aus expliziter Konstruktion durch den Lehrenden und konstruktiver Aktivität der Lernenden ist laut Klippert Voraussetzung für das Erreichen kompetenzorientierter Unterrichtsziele.¹³ Die Lehrenden sind in diesem Rahmen auch ModeratorInnen, LernorganisatorInnen und LernberaterInnen: Sie stehen den Studierenden als ‚Coach‘ zur Verfügung, der sie vor geeignete Problemfelder stellt und angemessene Herausforderungen arrangiert sowie sie in der Bewältigung dieser Aufgaben unterstützt und motiviert.¹⁴

⁹ Vgl. ebd., S. 44-45.

¹⁰ Vgl. ebd., Abb. 10, S. 64.

¹¹ Vgl. ebd., S. 51.

¹² Vgl. ebd., S. 59. Im vorliegenden Fall trifft dies beispielsweise auf die unterschiedliche Vorbildung von Studierenden im Grund- bzw. Hauptstudium zu oder auf die Tatsache, dass das sachliche Nebenfach (BWL) mit abzudecken ist.

¹³ Vgl. hierzu ebd., S. 54-60.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 63.

Umsetzung der Lernspirale im Projektseminar

Eine Organisationsform des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens, die zugleich eine optimale Möglichkeit bietet, den Lernprozess im Verlauf des Seminars durch den Einsatz unterschiedlicher Lernarbeiten sukzessive aufzubauen, ist die in mehrere Phasen untergliederte Projektarbeit. Unter Projekt ist allgemein „eine bei allen menschlichen Tätigkeiten anwendbare, kooperative, (dennoch auch arbeitsteilige) Arbeitsform zur Bearbeitung umfangreicherer bzw. komplexer Problemstellungen oder Problemsituationen“ zu verstehen, im Rahmen derer „die Problemstellung bzw. die Problemlösung, die praktische Ausführung und die Verwirklichung in einem realen Kontext statt[findet]“¹⁵. Als Phasen, die dabei durchlaufen werden, können die folgenden genannt werden: 1. Entwicklung von Ideen, 2. Überprüfung der Machbarkeit, 3. Formulierung von Konzept und Vereinbarungen, 4. Durchführung der operationalen Planung, 5. Durchführung der fachlichen Arbeiten zur Erarbeitung des Ergebnisses oder Produkts und 6. Abschluss (vgl. ebd.: 5-7). Diese Phasen verlaufen teils auch parallel und beeinflussen sich gegenseitig, wobei eine Grobgliederung in drei Vorbereitungs- und drei Durchführungsphasen vorgenommen werden kann (vgl. ebd.). Im Rahmen der Umsetzung des hier beschriebenen Projektseminars können diese Phasen zudem anhand der Aktivitäten von Lehrenden und Lernenden unterschieden werden: Während die ersten drei zunächst in der Hauptverantwortung der Dozentin lagen, da sie in der Unterrichtsvorbereitung grundlegend abgedeckt wurden, erforderten die letzten drei eine höhere Aktivität seitens der Studierenden.

Die Ausgangsidee (Phase 1) entstand durch die Vorgabe des Lehrauftrags, im Rahmen dessen ein kulturwissenschaftliches Seminar für Lateinamerika angeboten werden sollte, und aus einem persönlichen Interesse der Dozentin an der Region heraus. Amazonien bietet als ein multikultureller und ‚exotischer‘ Raum, der sich über mehrere lateinamerikanische Nationen erstreckt, ein gutes Untersuchungsfeld für interkulturelle Prozesse, und zwar sowohl thematisch als auch im Hinblick auf die Schulung interkultureller Kompetenz bei den Studierenden. Um die Machbarkeit der Projekte und zugleich die Erreichung der Unterrichtsziele zu sichern (Phase 2), wurde ein Schwerpunkt auf die Kulturen Amazoniens gelegt: Es sollte sich nicht um ‚gewöhnliche‘ Reiseführer oder -routen handeln, sondern um kulturelle, die aus der Fülle der Möglichkeiten jene herausgreifen, die das interkulturelle Verständnis der (potentiellen) Reisenden fördern. Die Literaturrecherchen zeigten, dass die Projekte auch auf Grund des Nichtvorhandenseins ähnlicher Produkte auf dem Markt sinnvoll gewählt waren, da die Studierenden so auf ihre eigenen Ideen angewiesen waren und das ‚entdeckende Lernen‘

¹⁵ Daum 2002, S. 2.

hinsichtlich Thematik, Methoden und eigener Kompetenzerweiterung in ganz besonderem Maße gefördert wurde.

Die speziellen Anforderungen, die dieses Konzept an die Studierenden stellte, wurden in der Seminarbeschreibung und der Einführungsveranstaltung klar dargelegt (Phase 3). Es wurde die Vereinbarung getroffen, dass sich zum einen alle Studierenden – d.h. auch jene, die keinen qualifizierten Schein erwerben wollten – bereit erklärten, einen hohen Arbeitseinsatz zu erbringen. Zum anderen erläuterte die Dozentin, dass sie die Arbeitsbelastung gegebenenfalls etwas zurücknehmen und mehr Projektsitzungen einrichten würde, falls sich das Arbeitsvolumen als zu hoch erweisen würde. Um dies nicht nur für Einzelfälle beurteilen zu können, wurden alle Studierenden dazu angehalten, regelmäßige Rückmeldungen zum Arbeitsverlauf zu geben und sich für die minimal zu haltenden Abwesenheiten möglichst begründet zu entschuldigen.¹⁶ Zudem erhielten alle Teilnehmenden einen ‚Joker‘ für die Hausaufgaben – d.h. sie durften einmal im Seminar auch unvorbereitet erscheinen unter der Bedingung, dass sie der Dozentin im Vorfeld mitteilten, dass sie den Arbeitsauftrag nicht erledigen konnten. Dabei war gewünscht, aber nicht verpflichtend, dass auch Gründe angegeben würden. Die Dozentin verdeutlichte nachdrücklich, dass es sich nicht um einen „Kontrollmechanismus“ handeln, sondern dass dadurch ein System gegenseitiger Verbindlichkeiten geschaffen werden sollte, das sowohl eine adäquate Beurteilung des Seminars und der damit verbundenen Arbeitsbelastung ermöglichen als auch eine positive Rückwirkung auf die Teamarbeit erzielen sollte, da in diesem Rahmen ebenfalls konsequente Verbindlichkeiten eingegangen werden mussten.

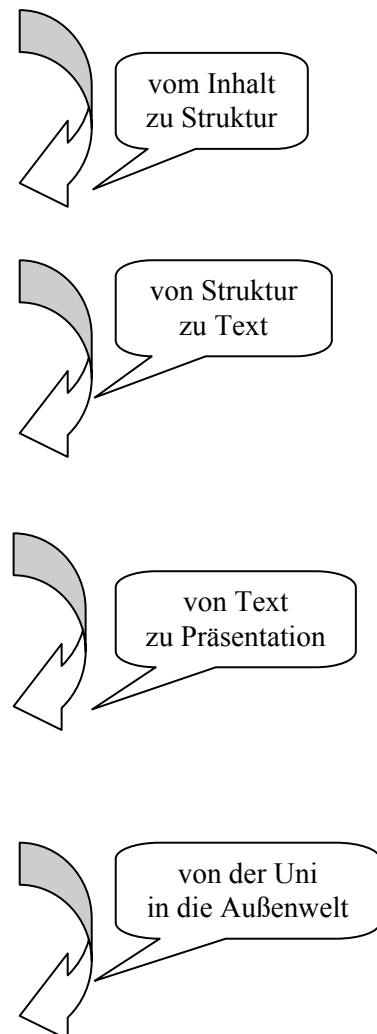
Die Arbeit im Verlauf des Seminars konzentrierte sich primär auf die operationale Planung der Projekte (Phase 4) und die Erarbeitung der Ergebnisse (Phase 5), während der Projektabschluss (Phase 6) durch die Einreichung und Bewertung von Hausarbeiten und Endprodukten nach Ende des Semesters stattfand. Die folgende Übersichtsdarstellung zeigt die Arbeitsschritte, in welche die Projekte „Reiseführer“ und „Reiseroute“ über speziell zugeschnittene Lernspiralen zerlegt wurden, um die erfolgreiche Projektdurchführung zu ermöglichen. Für diese Schritte standen im Semesterverlauf einzelne „Projektsitzungen“ zur Verfügung (vgl. Semesterplan im Anhang): Nach einer gemeinsamen Erarbeitung der Sitzungsinhalte traten die Teams zusammen und bearbeiteten anhand einer Checkliste ihre Aufgaben eigenständig.¹⁷ Für jede Sitzung war im direkten Anschluss ein Ergebnisprotokoll

¹⁶ Letzteres sollte sicher eine Selbstverständlichkeit darstellen und für alle Seminare gelten. Es hat sich den Erfahrungen der Verfasserin gemäß dennoch als hilfreich erwiesen, dies am Semesteranfang zu betonen, um zu vermeiden, dass die Studierenden ohne Abmeldung fernbleiben.

¹⁷ Wie zuvor erwähnt, bearbeiteten zwei Teams à 6 bzw. 7 Personen das Projekt „Reiseführer“ und ein weiteres mit vier Personen das Projekt „Reiseroute“. Die Studierenden hatten eine Woche Zeit, sich zu überlegen, an

für die Teammitglieder und die Dozentin zur Verfügung zu stellen. Unterschiede in den Arbeitsschritten der Projekte sind durch Kursivierung markiert. Rechts ist die Lernspirale abgebildet, welche von den Studierenden durchlaufen wurde und die im Folgenden näher erläutert wird.

Arbeitsschritte	Projekt „Reiseführer“	Projekt „Reiseroute“
Schritt 1: Projektvor- besprechung	Teambildung Konzeption des <i>Formats</i> (Layout, Stylesheet) des Reiseführers	Teambildung Konzeption eines <i>Fragebogens</i> für Umfrage unter Zielpublikum
Schritt 2: Recherche	Informationssammlung	Informationssammlung <i>Umfrage/Marktanalyse</i>
Schritt 3: Informations- management	Strukturierung der Rechercheergebnisse	Strukturierung der Rechercheergebnisse <i>Auswertung der Marktanalyse</i>
Schritt 4: Redaktion	Verfassen, Redigieren und Editieren von Textbausteinen Endprodukt: <i>Reiseführer</i>	Verfassen, Redigieren und Editieren von Textbausteinen <i>Anfertigen von Kostenkalkulationen</i> Endprodukt: <i>Marketingmaterialien</i>
Schritt 5: Präsentations- techniken	Inhalte für Präsentation aufbereiten (Visualisierung, Medieneinsatz, Auftreten, Selbstreflexion)	Inhalte für Präsentation aufbereiten (Visualisierung, Medieneinsatz, Auftreten, Selbstreflexion)
Schritt 6: Präsentation	Reiseführer vor studentischem Zielpublikum präsentieren Ziel: <i>für Amazonien und Kauf des Reiseführers begeistern</i>	Reiseroute vor studentischem Zielpublikum präsentieren Ziel: <i>zur Buchung animieren</i>
Schritt 7: Evaluation	teilnehmendes Publikum bewertet Präsentation anhand von Fragebogen Diskussion der Auswertungsergebnisse im Plenum	teilnehmendes Publikum bewertet Präsentation anhand von Fragebogen Diskussion der Auswertungsergebnisse im Plenum



Zwischen den einzelnen Teamsitzungen wurden in kleineren Schritten die Kompetenzen vermittelt, die zur Bewältigung der jeweils nächsten Phase des Projekts nötig waren:

welchem Projekt sie arbeiten wollten. Ein Team für einen „Reiseführer“ formierte sich spontan, da die Studentinnen als befreundete Gruppe in das Seminar gekommen waren und den Wunsch zum Ausdruck brachten, zusammenzuarbeiten. Die beiden anderen Teams ergaben sich aus der Interessenverteilung. Die TeilnehmerInnen dieser beiden Gruppen kannten sich zuvor nicht oder kaum.

Vom Inhalt zur Struktur: Zwischen „Projektvorbesprechung“ und „Informationsmanagement“ wurde ein Wissensfundus erworben und für das Thema sensibilisiert. Anhand thematisch relevanter Materialien (Texte, Filme) trainierten die Studierenden die gezielte Recherche, Auswertung und Strukturierung von Informationen, beispielsweise durch die Erstellung von Mindmaps und durch zielgerichtetes Lesen und Exzerpieren von Texten. Nach einem gemeinsamen, angeleiteten Arbeiten im Plenum war von den Lernenden gefordert, das erworbene Wissen eigenständig umzusetzen, wobei die Lehrperson so weit wie möglich in den Hintergrund trat. Nach der Bearbeitung der Aufgabenstellungen wurde stets eine kurze Diskussion über die Erfahrungen geführt, um gegebenenfalls durch die explizite Verdeutlichung des Lernprozesses Frustrationspotentiale abzubauen.¹⁸

Von der Struktur zum Text: Zwischen „Informationsmanagement“ und „Redaktion“ wurde das zuvor Gelernte – sowohl Inhalte als auch Arbeitstechniken – in Transferleistung auf die konkreten Projekte zur Anwendung gebracht. Ziel war a) die sinnvolle Strukturierung und die zielgruppenadäquate Aufbereitung der bis dahin zusammengetragenen Informationen und b) die Ausarbeitung der vorstrukturierten Informationen zu eigenen Texten. Es erfolgte die Vermittlung und gemeinsame Reflexion von Arbeitstechniken des (wissenschaftlichen) Schreibens (Phasen wissenschaftlicher Textproduktion, stilistische Fragen, Redigieren und Editieren von Texten).¹⁹ Ein Schwerpunkt lag dabei auf dem Training des Korrekturlesens, und auf der Schulung in Kritikfähigkeit.

¹⁸ Zur Illustration sei ein Beispiel angeführt: Um die im Unterricht erarbeiteten Methoden des zielgerichteten Lesens und Exzerpieren von Texten zu üben, wurde den Studierenden als Hausaufgabe aufgetragen, einen mehr als 100seitigen Text zur Vergangenheit und Gegenwart Amazoniens auszuwerten. Der Text war bewusst so gewählt, dass er einen zeitlich kaum zu leistenden Arbeitsaufwand erforderte, wenn er nicht konsequent ‚quergelesen‘ würde. Der explizite Auftrag lautete, dass nicht mehr als 2 Stunden in die Erarbeitung investiert werden durften und sie gegebenenfalls abgebrochen werden sollte, auch wenn das gewünschte Ergebnis in dieser Zeit nicht erreicht wurde. Im Erfahrungsaustausch der darauffolgenden Sitzung wurde deutlich, dass diese Aufgabe (erwartungsgemäß) nicht wenigen Studierenden Probleme bereitet hatte. Teils wurde viel mehr Zeit investiert als vorgegeben. Als Gründe wurde angegeben, dass der Text so spannend gewesen sei, dass die Studierenden die eigentliche Aufgabe vergessen hätten und/oder weil es (noch) schwer fiel, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden. Frustrationspotentiale waren daher in zweierlei Hinsicht gegeben: Zum einen durch das unbefriedigende Gefühl, einen interessanten Text (auf Grund der zeitlichen Beschränkung) nicht komplett lesen zu können und zum anderen durch die Verunsicherung, dass wichtige Informationen ‚verpasst‘ werden könnten. Durch die explizite Thematisierung gegenwärtiger und zukünftiger Lernprozesse konnte diese Frustration – wie die Studierenden selbst angaben – erfolgreich abgefangen werden. Am Beispiel von Haus- und Diplomarbeiten sowie eventueller beruflicher Herausforderungen nach dem Studium wurde deutlich, dass die Faktoren ‚Zeitmangel‘ und ‚Text- oder Informationsfülle‘ zukünftige Aufgabenstellungen mit noch größerer Reichweite bestimmen würden und dass ein frühzeitiges Training zielgerichteter Informationsauswertung in hohem Maße hilfreich für die Bewältigung dieser Aufgaben ist. Zudem wurde klar, dass mit einer Fülle an Texten auch die Wahrscheinlichkeit des ‚Verpassens‘ wesentlicher Informationen sinkt, da zentrale Informationen in mehreren Texten auftauchen werden. Diese positive Erfahrung wurde auch für den zukünftigen Verlauf des Seminars in Aussicht gestellt.

¹⁹ Als eine hilfreiche Unterstützung für die Unterrichtsvorbereitung zu dieser Thematik sei Esselborn-Krumbiegel 2002 empfohlen.

Vom Text zur Präsentation: Zwischen „Redaktion“ und „Präsentation“ bereiteten die Studierenden ihre bis dato erarbeiteten Materialien zu einer zielgruppenspezifischen Präsentation auf. In diesem Rahmen kamen alle Arbeitstechniken und Methoden, die in den vorherigen Stufen des Lernprozesses trainiert worden waren, nochmals für ein überschaubares ‚Projekt im Projekt‘ zum Einsatz. Der zusätzliche Schwerpunkt des eigenständigen und zielgerichteten Arbeitens lag in dieser Stufe des Lernprozesses auf dem Kommunikationstraining (Einsatz von Medien, Rhetorik, Selbstpräsentation). Hierzu gehörte auch der Umgang mit Computerprogrammen (PowerPoint bzw. Excel, letzteres insbesondere für die Auswertung des Fragebogens und für die Erstellung der Kostenkalkulation im Projekt „Reiseroute“). Es bestand das Angebot, sich gegebenenfalls von der Dozentin in diesen Programmen schulen zu lassen, dies erwies sich aber nicht als notwendig, da die Studierenden diese Kenntnisse bereits in früheren Seminaren oder beruflichen Nebentätigkeiten erworben hatten.

Von der Uni in die Außenwelt: Die ausführliche Evaluation der Präsentationen ermöglichte zum einen eine rückwirkende Ergebnis- und Eigenkontrolle der Studierenden, zum anderen diente sie als Vorbereitung und Impulsgeber für zukünftige Aufgaben in Studium und Beruf. Unter dem Motto „Gesicht gewinnen statt verlieren“ zielte dieser Schritt des Lernprozesses insbesondere auf die Schulung von Selbstreflexion und Kritikfähigkeit der Studierenden ab. Auf eine Leistungsbewertung der Präsentationen in Form von Noten wurde bewusst verzichtet, da dies eine offene Diskussion und die Äußerung ehrlicher Kritik erschwert hätte. Die Sitzungen waren daher explizit als Workshops konzipiert, in denen alle Beteiligten durch produktive Fremd- und Eigenkritik lernten, ihre eigenen Fähigkeiten adäquat einzuschätzen und Potentiale für zukünftige Entwicklungen zu erkennen. Um dies zu gewährleisten, wurde in der Evaluation auch ein Abgleich von Eigen- und Fremdwahrnehmung durchgeführt: Der Evaluationsbogen war nicht nur von allen ZuschauerInnen/-hörerInnen, sondern auch von den Präsentierenden selbst auszufüllen, sodass die anschließende direkte Gegenüberstellung verdeutlichte, ob die eigene Leistung eventuell über- oder unterschätzt wurde. Die Dozentin nahm im Evaluationsprozess keine hervorgehobene Rolle ein. Sie war eine Person im Publikum, die ebenfalls je einen Evaluationsbogen ausfüllte. Dieser ging in die Auswertungen mit ein, ohne das gekennzeichnet wurde, welche Anmerkungen von ihr stammten. Nach erfolgter Evaluation referierte sie die Ergebnisse im Plenum und moderierte die darauf folgende offene Diskussion. Es bestand das Angebot, sich nach dem Seminar oder in der Sprechstunde eine zusätzliche, persönliche Einzelbewertung von der Dozentin geben zu lassen, dieses Angebot wurde aber nur von einer Studentin wahrgenommen.

Das Durchlaufen der Lernspirale förderte im Seminar folgende Kompetenzen:

- *Fachkompetenz* (Landeskunde, Marketing);
- *Methodenkompetenz* (Informieren, Strukturieren, Auswerten, Exzerpieren, Korrigieren, Editieren, Präsentieren etc.);
- *Sozialkompetenz* (Teamarbeit & Projektmanagement: Formulierung und Operationalisierung von Zielen, Problemlösungskompetenzen, Zeit- und Konfliktmanagement etc.);
- *Stärkung persönlicher Kompetenz* (über Methodentraining, Kommunikationstraining, Teamentwicklung).

In den Semesterferien fertigten die Studierenden ihre Hausarbeiten an und brachten ihre Projekte damit zum Abschluss. Die Hausarbeiten bestanden aus drei Teilen: 1. Theorie- und Methodenteil; 2. Produkt der Projektarbeit (Reiseführer bzw. Präsentationsmappe zur Reiseroute); 3. Anhang. Im Theorie- und Methodenteil wurde das Vorgehen während der Projektarbeit dargelegt, begründet und kritisch hinterfragt (z.B. verwendete Begriffsdefinitionen, Arbeitseinteilung, methodische Herangehensweise an die einzelnen Arbeitsschritte etc.). Damit wurde eine nochmalige Bewusstmachung und Reflexion des eigenen Lernprozesses erforderlich. Das Produkt der Projektarbeit, das größtenteils bereits im Verlauf des Semesters fertiggestellt wurde, war im Fall von Projekt „Reiseführer“ ein ausgedrucktes, gebundenes Exemplar des kompletten Reiseführers (inkl. Cover, Inhaltsverzeichnis, Reiseinformationen und -hinweise, Geschichtsteil, Insidertipps, Routenempfehlungen, Beschreibungen von Orten/Städten, Literaturhinweise etc.). Im Fall des Projekts „Reiseroute“ war eine Präsentationsmappe einzureichen (inkl. Fragebogen und dessen Auswertung, Kostenkalkulationen, Beschreibung der einzelnen möglichen Stationen der Reiseroute, Marketingmaterial wie z.B. Flyer etc.). Im Anhang wurden alle Zwischenergebnisse dokumentiert (z.B. Ergebnisprotokolle, Mindmaps, PowerPoint-Präsentationen). Die Auswertung der Hausarbeiten, in denen die Studierenden auch ihren eigenen, begründeten Stolz auf das Geleistete zum Ausdruck brachten, zeigte im Hinblick auf das Erreichen der Unterrichtsziele sehr zufriedenstellende Ergebnisse.

Abschlussbewertung

Nach Auswertung der Evaluation – die im Anhang einsehbar ist – sind als Knackpunkte des hier beschriebenen Projektseminars die hohe Arbeitsbelastung und die Vermittlung von Fachwissen zu benennen. Es war im ursprünglichen Semesterplan vorgesehen, dass das Produkt „Reiseführer“ und die Marketingmaterialien für die „Reiseroute“ nach den Weihnachtsferien vorliegen sollten. Diese Anforderung, die dafür gedacht war, die Qualität der

eingereichten Arbeiten von langer Hand vorzubereiten, hat sich neben der übrigen Semesterauslastung als zu hoch erwiesen. Eine Anpassung an diese Situation wurde über zwei Schienen vorgenommen: Zum einen wurde den Studierenden frei gestellt, auf Spanisch oder Deutsch zu schreiben und zu präsentieren. Nur eine Gruppe entschied sich für spanische Texte und alle präsentierten auf Deutsch, sie gaben jedoch mehrheitlich an, dass sie gerne mehr auf Spanisch gearbeitet hätten. Zum anderen wurde das Zeitkontingent für die Teamarbeit zu Ungunsten des fachwissenschaftlichen Inputs erhöht – dies führte wiederum dazu, dass die Studierenden teilweise bedauerten, nicht mit noch mehr Wissen versorgt worden zu sein.

Insgesamt hat das Seminar aber eindrücklich die positiven Erfolge verdeutlicht, die mit einer kompetenzorientierten Lehre erzielt werden können. Alle Studierenden äußerten sich (in der Evaluation ebenso wie in den Hausarbeiten und in Gesprächen, die sich im Nachgang ergaben) ausgesprochen positiv sowohl über das Format des Projektseminars als auch über die fachlichen und menschlichen Qualitäten der Dozentin. Das hohe Maß an eigenständigem Arbeiten und der damit verbundene Lernerfolg wurden von den Studierenden sehr geschätzt. Sie fühlten sich von der Dozentin stets gut betreut. Die motivierende Wirkung, die dies auf die TeilnehmerInnen des Seminars hatte, schlug sich nicht nur in einer von allen als sehr angenehm empfundenen Unterrichtsatmosphäre, sondern auch in den unbenoteten Gruppenpräsentationen nieder, die sich neben den informativen Komponenten durch eine positive Gruppendynamik, Begeisterung und Liebe zum Detail auszeichneten. Die Feedbackrunden, die auf Grundlage einer ausführlichen und von den Studierenden als ausgesprochen sinnvoll erachteten Evaluation jeder einzelnen Präsentation durchgeführt wurden, stellten eine „win-win-Situation“ für alle Beteiligten dar, da jede/r Einzelne sowohl bewertete als auch bewertet wurde. Die Anforderung einer Gruppenpräsentation (statt Einzelreferaten) hat sich in bisherigen Seminaren bereits als sehr positiv und motivierend erwiesen. Die differenzierte Evaluation sagt den Studierenden nach eigenen Aussagen nicht nur in hohem Maße zu, sondern sie fördert Selbstreflexion und Kritikfähigkeit in ganz besonderer Weise. ‚Präsentation‘ und ‚Evaluation‘ sind daher Module, die in anderen Seminaren jeglicher Form erfolgreich zum Einsatz kommen können und eine sinnvolle Alternative zu Kurzreferaten in Einzelarbeit darstellen.

Für die Durchführung zukünftiger Projektseminare ist die Schlussfolgerung zu ziehen, dass ein Teil der Arbeitsbelastung reduziert bzw. ausgelagert werden sollte. Dies kann beispielsweise über die Anfertigung eines Dossiers erreicht werden, in dem die relevanten Texte enthalten sind und dessen Lektüre vor Semesterbeginn vorausgesetzt wird, wie dies

auch in literaturwissenschaftlichen Seminaren in der Regel der Fall ist. Es wäre mit einigen Umstrukturierungen prinzipiell auch denkbar, ein solches Projektseminar über zwei Semester verteilt anzubieten: Im ersten Semester könnte der Fokus auf der Etablierung des Wissensfundus, der fachwissenschaftlichen Diskussion und einer abschließenden Präsentation liegen, im zweiten auf der Erstellung der Endprodukte und dem Trainieren zentraler Arbeitstechniken. Es stünde den Studierenden in diesem Fall frei, ob sie auch Teil 2 der Veranstaltung besuchen. Dieser Teil könnte auch als „Schreibwerkstatt“ konzipiert sein, die Studierende explizit auf das Verfassen von kleineren und größeren wissenschaftlichen Arbeiten vorbereitet. An Universitäten, die mit Kompetenzzentren ausgestattet sind, könnten zudem Wege gefunden werden, das dortige Veranstaltungsangebot mit einem fachwissenschaftlichen Seminar zu verzahnen, indem beispielsweise Kurse zur Kommunikations- und/oder Schreibkompetenz parallel zu dem Seminar besucht werden.

Ausblick

Das hier vorgestellte Konzept ist leicht auf andere Regionen und/oder wissenschaftliche Gebiete übertragbar. In der landeskundlichen Kulturwissenschaft bietet sich der Entwurf von Reiserouten prinzipiell für die ‚Entdeckung‘ der Regionen an, die auf dem Studienplan der jeweiligen Philologien stehen. Am Beginn des Studiums können im Rahmen einer solchen Veranstaltung nicht nur erste Kenntnisse erworben, sondern vor allem auch Neugier, Interesse und Motivation der Studierenden geweckt werden. Gerade in dieser ersten Phase, in der die StudienanfängerInnen oft mehrere Grundkurse parallel besuchen, in denen die Möglichkeit der didaktischen Variation bisweilen durch die hohen Teilnehmerzahlen und die Menge des zu vermittelnden Wissens stärker eingeschränkt ist, kann ein solches Projektseminar eine motivierende Abwechslung darstellen. Dabei ist jedoch besonderes Augenmerk auf eine adäquate Arbeitsbelastung zu legen.

Im späteren Studiumsverlauf kann der Entwurf der Reiserouten durch thematische Schwerpunktsetzungen jederzeit den Erfordernissen des Studienplans und den Erwartungen der Studierenden angepasst werden. Neben einem kulturellen Reiseführer ist beispielsweise auch ein literarischer denkbar, womit das Konzept in den literaturwissenschaftlichen Bereich zu übertragen wäre. Ein literarischer Reiseführer könnte beispielsweise Routen in einer fiktiven Welt entwerfen: Der Besuch fiktiver Romanschauplätze und die Vorstellung von Sehenswürdigkeiten und Figuren, die dort existieren, würde den Studierenden zugleich ein Gefühl für den Entwurf und die Kulturspezifik literarischer Welten, narrative Perspektivierungen und Inszenierungen sowie Verzahnungen von Fiktion und Wirklichkeit vermitteln.

Ebenso denkbar ist eine (Zeit)Reise durch die Geschichte einer literarischen Richtung. Dies bietet sich besonders dann an, wenn die besprochene Literatur einen engen Wirklichkeitsbezug aufweist, beispielsweise für historische Romane und engagierte Literatur.²⁰ Der Entwurf einer ‚Route‘ setzt dabei zum einen ein ebenso breites wie profundes Wissen voraus, aus dem zum anderen anhand bewusst eingesetzter Bewertungskategorien eine Selektion, Gewichtung und Aufbereitung der Informationen stattfinden muss. Das Bewusstsein der Studierenden über den Prozess des dabei erzielten Kompetenzgewinns kann gegebenenfalls über den Einsatz von Lerntagebüchern, Portfolios oder Hausarbeiten gefördert werden.

Ebenso notwendig ist die Selbstreflexion des Dozenten/der Dozentin. Die Durchführung eines solchen Seminars erfordert zunächst einen sehr hohen Arbeitsaufwand, der sich im Verlauf *eines* Seminars nur dann einigermaßen aufrechnet, wenn die Rolle des Coaches ernst genommen wird und dem persönlichen Naturell entgegen kommt. Diese Rolle erfordert zwei zentrale Fähigkeiten: Zum einen muss ein Coach die Mannschaft begeistern können, zum anderen muss er/sie in der Lage sein, eine sinnvolle Balance zwischen Anleitung und Zurückhaltung zu finden. Diese Balance kann für die jeweiligen Gruppen durchaus unterschiedlich ausfallen, sie darf aber nicht dazu führen, dass das Gefühl einer Bevorzugung oder Benachteiligung geweckt wird. Ein gesundes Maß an Konkurrenz zwischen den Gruppen kann zu einer Qualitätssteigerung bei den Endprodukten führen. Es ist jedoch Aufgabe der Lehrperson zu verhindern, dass das Konkurrenzempfinden zu hoch wird und ins Negative umschlägt. Das erfordert menschliches Einfühlungsvermögen und Fingerspitzengefühl. Gleiches gilt für die Aufgabe, begeistern zu können. Wenn am Beginn des Seminars die Arbeitsanforderungen bekannt gegeben werden und sich im Laufe des Semesters herausstellt, dass die Studierenden den Arbeitsaufwand trotz Vorwarnungen und mangels eigener Erfahrungswerte unterschätzt haben, sind Frustrationspotentiale kreativ abzufangen, und zwar sowohl auf Seite der Lernenden als auch der Lehrenden.²¹ Eine erfolgreiche Überwindung solcher Hindernisse kann dann

²⁰ Man könnte, um nur ein Beispiel zu nennen, eine Reise durch die indigenistische Literatur Lateinamerikas im 19./20. Jahrhundert entwerfen, die zeitliche und räumliche Kategorien in einen sinnvollen Bezug zueinander setzt. So könnte die Struktur des Reiseführers eine zeitliche sein: Reiserouten durch die Jahrhundertwende, den Beginn, die Mitte, das Ende des Jahrhunderts, oder durch ein Jahrzehnt, das besonders bedeutsam für die Entwicklung dieser literarischen Strömung war. In den einzelnen zeitlichen Abschnitten könnten unterschiedliche geographische Routen vorgeschlagen werden, sei es zu fiktiven oder realen Schauplätzen, zu Figuren oder AutorInnen etc. Als Abschlussroute, die das erworbene Wissen bündeln und diachron ausweiten würde, könnte der Entwurf einer paradigmatischen Reise zu den ‚Highlights‘ aller vorgestellten Zeiten und Räume stehen.

²¹ Ein Potential für persönliche Enttäuschung bei den Lehrenden ist beispielsweise dadurch gegeben, dass der eigene hohe Arbeitsaufwand von den Studierenden möglicherweise nicht wahrgenommen und/oder geschätzt wird. Die Rolle des Coaches ist nicht nur Lehrenden, sondern auch Studierenden noch nicht so vertraut wie traditionellere ‚Lehrer-Rollen‘. Das hohe Maß an Arbeitsaufwand und Eigenständigkeit, das von den Studierenden in einem solchen Projektseminar bei gleichzeitiger Zurückhaltung der Lehrinstanz gefordert ist, kann bei den Lernenden auch das Gefühl vermitteln, allein gelassen zu werden oder diesen Arbeitsaufwand nur leisten zu müssen, weil die Lehrperson selbst – vermeintlicherweise – möglichst wenig zu tun haben möchte.

aber auch zu einer besonders schönen Lehr- und Lernsituation führen: Wenn sich Studierende und Lehrperson gegenseitig mit ihrer Begeisterung anstecken, ist dies der Qualität der Endprodukte unmittelbar zuträglich und führt bei allen Beteiligten zu Erfolgserlebnissen und einer gesteigerten Motivation und Freude bei der Arbeit.

In eigener Sache

Zunächst möchte ich mich bei meinen Studierenden, die dieses ‚Experiment‘ durch ihre Offenheit, ihr Engagement und ihre Begeisterung maßgeblich mitgetragen haben, ganz herzlich bedanken! Ihre Vorschläge und Ideen sind in meine Abschlussbewertungen eingegangen und ihre positiven und produktiven Rückmeldungen sind in zweierlei Hinsicht wertvoll für meine zukünftigen Lehrveranstaltungen: Zum einen für die kontinuierliche Verbesserung hinsichtlich Konzeption und Durchführung, zum anderen für meine persönliche Motivation als Dozentin. Es gibt nichts Schöneres, als am Ende eines Semesters das Gefühl zu haben, dass sich jeglicher Arbeitseinsatz mehr als gelohnt hat.

Daneben möchte ich aber auch das Lesepublikum dieses Artikels sehr gerne dazu ermuntern, mir jederzeit eventuelle Nachfragen, Anregungen und Kritik zukommen zu lassen und mir mitzuteilen, wenn das hier vorgestellte Konzept in der einen oder anderen Weise in eigenen Lehrveranstaltungen eingesetzt und/oder weiterentwickelt wurde. Es würde mich sehr freuen in einen Erfahrungsaustausch zu treten, der über diesen Artikel hinaus reicht.

Bibliographie

- Daum, Wolfgang (2002), „Projektmethode und Projektmanagement in der Hochschullehre. Teil 1: Studienprojekte systematisch planen und durchführen“, in: *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, hg. v. Brigitte Berendt und Hans-Peter Voss und Johannes Wildt, Berlin: Raabe, C 2.1., S. 1-24.
- Berendt, Brigitte und Hans-Peter Voss und Johannes Wildt (Hg.) (2006 [2002]), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, Berlin: Raabe.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2002), *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben*, Paderborn: Schöningh.
- Klippert, Heinz (⁴2004 [2001]), *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Lin-Klitzing, Susanne und Birgit Neff und Edith Kröber (2006), „„Offene‘ Lehr/Lernformen an der Hochschule – ein hochschuldidaktisches Fortbildungskonzept: Durchführung, exemplarische Umsetzung, Evaluation“, in: *Neues Handbuch Hochschullehre*, hg. v.

Brigitte Berendt und Hans P. Voss und Johannes Wildt, Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation, L 1.5, S. 1-26.

Stelzer-Rothe, Thomas (Hg.) (2005), *Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen*, Rinteln: Merkur.

Triebelhorn, Thomas (o.J.), *Sieben Drehbücher für die Hochschullehre. Ein Rahmenmodell für die didaktische Gestaltung des geleiteten Selbststudiums*. [http://innoteach.bfh.ch/download/Sieben_Drehbuecher_fuer_das_geleitete_Selbststudium.pdf] (20.07.2009).

Anhang:

- Semesterplan
- Evaluationsbogen „Präsentation Reiseführer“
- Evaluationsbogen „Lehrveranstaltung“
- Evaluation der Lehrveranstaltung
(Auswertung)

Semesterplan

Datum	Thema
15.10.2008	Einführung und Organisatorisches, Brainstorming
22.10.2008	Projektvorbesprechung: Teamarbeit, Formate, Informationssammlung
29.10.2008	Filmdokumentation: Der Amazonas - 7000km Mythos
05.11.2008	Der Regenwald und seine Bewohner
12.11.2008	Stationen der Geschichte indigener Völker in Amazonien
19.11.2008	Filmdokumentation: Der Amazonas - 7000km Mythos
26.11.2008	Projektsitzung: Informationsmanagement I
03.12.2008	Projektsitzung: Informationsmanagement II
10.12.2008	Indigene Wertekategorien & Gegenwart amazonischer Völker
17.12.2008	Projektsitzung: Redigieren und Editieren von Texten
14.01.2009	Projektsitzung: Präsentationstechniken
21.01.2009	Projektsitzung: Endredaktion
28.01.2009	Präsentationen Projekt „Reiseführer“
04.02.2009	Evaluation Projekt „Reiseführer“ Präsentation Projekt „Reiseroute“
11.02.2009	Evaluation Projekt „Reiseroute“; Evaluation Lehrveranstaltung & Abschlussdiskussion

EVALUATION PRÄSENTATION „REISEFÜHRER“

1) Meine Reiselust ist geweckt worden. ja/nein

2) Ich bin neugierig geworden. ja/nein

3) Wenn ich nach Amazonien reisen würde,
wäre der Reiseführer auf jeden Fall dabei. ja/nein

Warum? _____

4) Bewerte folgende Aspekte – je **mehr** Punkte, desto **besser**!

	1 (FLOP!)	2	3	4	5 (TOP!)
STRUKTUR Gut strukturiert, ich konnte gut folgen					
INHALT Ich fühle mich gut informiert bzw. angesprochen und neugierig gemacht					
STIMME(N) freies Sprechen, Lautstärke, Verständlichkeit					
AUSSEHEN Outfit angemessen, einfallsreich, Corporate Identity erkennbar					
AUFTRETEN Körperhaltung, Gestik, Mimik, ggf. Umgang mit Pannen					
EINBEZUG DES PUBLIKUMS Blickkontakt, Aufmerksamkeit					

5) Weiteres Lob/Kritik/Anmerkungen für die Gruppe:

Am besten hat mir gefallen, dass _____

Es hat mich nicht überzeugt, dass _____

6) Lob/Kritik/Anmerkungen für die einzelnen Gruppenmitglieder:

Ich würde _____ (Name einfügen) empfehlen,

Klasse war, dass _____ (Name einfügen)

7) Weitere Anmerkungen:

EVALUATION PROJEKTSEMINAR „REISEROUTEN DURCH AMAZONIEN“

Dozentin: Sabine Fritz

[Wie viele Fehlstunden hast Du? (1) (2) (3) (mehr)]

Warum hast Du das Seminar besucht? Welche Erwartungen hattest Du?

Sind Deine Erwartungen erfüllt worden?

(5=top) (4) (3) (2) (1=flop)

War das Seminar gut strukturiert (roten Faden erkannt, immer folgen können)?

(5=top) (4) (3) (2) (1=flop)

War die Seminarleiterin offen und zugänglich?

(5=top) (4) (3) (2) (1=flop)

War die Seminarleiterin fachlich kompetent? Wurden die Themen und Fragen zu Deiner völligen Zufriedenheit behandelt?

(5=top) (4) (3) (2) (1=flop)

War die Seminarleiterin didaktisch kompetent? Bist Du gerne zum Unterricht gekommen, hat er Dir Spaß gemacht und hast Du etwas gelernt?

(5=top) (4) (3) (2) (1=flop)

War die Seminarleiterin als „Coach“ kompetent?

(5=top) (4) (3) (2) (1=flop)

Ich fühlte mich a) gut beraten und betreut ☐ / b) bevormundet ☐ / c) allein gelassen ☐.

War die Unterrichtsatmosphäre immer angenehm (mündliche Mitarbeit, Offenheit etc.)?

(5=top) (4) (3) (2) (1=flop)

Konntest Du Dich, Deine Fähigkeiten und gegebenenfalls Dein Vorwissen in das Seminar einbringen?

(5=top) (4) (3) (2) (1=flop)

Hat Dir die Form des „Projektseminars“ prinzipiell zugesagt?

(5=top) (4) (3) (2) (1=flop)

Was hat Dich daran begeistert? / Was hat Dir richtig gut gefallen?

Was hat Dir nicht gut gefallen? / Was hat Dir gefehlt? / Was würdest Du ändern?

Würdest Du in Zukunft noch einmal ein Projektseminar besuchen?

(5=top) (4) (3) (2) (1=flop)

Wäre Dir ein weiteres Projektseminar lieber als ein „normales“?

(5=top) (4) (3) (2) (1=flop)

Wie motivierend war es für Dich, dass

	5 (TOP!)	4	3	2	1 (FLOP!)
es auf "Entdeckungsreise" ging					
Du Dich mit dem Zielpublikum identifizieren konntest					
Zwischenergebnisse erzielt wurden					
Hausarbeiten zu einem großen Teil im Seminar schon vorbereitet wurden					
Dein Nebenfach berücksichtigt wurde					

Hast Du in diesem Seminar etwas Neues gelernt?

(5=top) (4) (3) (2) (1=flop)

Sind neue Interessen geweckt worden?

(5=top) (4) (3) (2) (1=flop)

Hast Du transferierbares Wissen vermittelt bekommen?

(5=top) (4) (3) (2) (1=flop)

Hast Du ein Bewusstsein für die indigenen Kulturen Amazoniens entwickelt?

(5=top) (4) (3) (2) (1=flop)

Wie schätzt Du Deinen Kompetenzerwerb in diesem Seminar allgemein ein?

	5 (TOP!)	4	3	2	1 (FLOP!)
Fachkompetenz (Landeskunde)					
Methodenkompetenz (Lern-, Arbeits-, Präsentationstechniken)					
Sozialkompetenz (konstruktive Zusammenarbeit mit anderen)					
Persönliche Kompetenz (Selbstvertrauen, Eigeninitiative, Durchhaltevermögen)					

Als wie relevant empfindest Du diese Kompetenzen für Dein weiteres Studium?

	5 (TOP!)	4	3	2	1 (FLOP!)
Fachkompetenz (Landeskunde)					
Methodenkompetenz (Lern-, Arbeits-, Präsentationstechniken)					
Sozialkompetenz (konstruktive Zusammenarbeit mit anderen)					
Persönliche Kompetenz (Selbstvertrauen, Eigeninitiative, Durchhaltevermögen)					

Als wie relevant empfindest Du diese Kompetenzen für Deinen zukünftigen beruflichen Werdegang?

	5 (TOP!)	4	3	2	1 (FLOP!)
Fachkompetenz (Landeskunde)					
Methodenkompetenz (Lern-, Arbeits-, Präsentationstechniken)					
Sozialkompetenz (konstruktive Zusammenarbeit mit anderen)					
Persönliche Kompetenz (Selbstvertrauen, Eigeninitiative, Durchhaltevermögen)					

Wie schätzt Du Deinen Kompetenzerwerb in diesem Seminar im Besonderen ein?

	5 (TOP!)	4	3	2	1 (FLOP!)
fachliches Wissen (Landeskunde)					
fachliches Wissen (Marketing)					
Informationsmanagement					
redigieren (korrigieren v. Texten/Präsentationen)					
Verfassen eigener Texte					
Präsentationstechniken					
Projektmanagement					
Problemlösungskompetenzen					
Zeitmanagement					
Teamfähigkeit					
Kritikfähigkeit					

Als wie relevant empfindest Du diese Kompetenzen für Dein weiteres Studium?

	5 (TOP!)	4	3	2	1 (FLOP!)
fachliches Wissen (Landeskunde)					
fachliches Wissen (Marketing)					
Informationsmanagement					
redigieren (korrigieren v. Texten/Präsentationen)					
Verfassen eigener Texte					
Präsentationstechniken					
Projektmanagement					
Problemlösungskompetenzen					
Zeitmanagement					
Teamfähigkeit					
Kritikfähigkeit					

Als wie relevant empfindest Du diese Kompetenzen für Deinen zukünftigen beruflichen Werdegang?

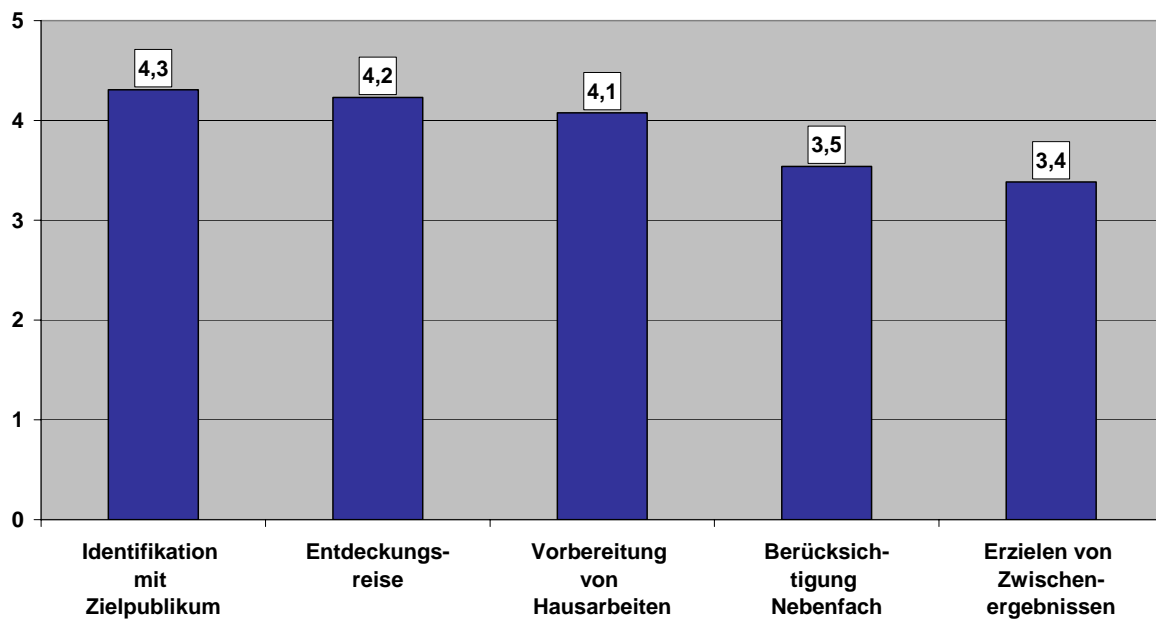
	5 (TOP!)	4	3	2	1 (FLOP!)
fachliches Wissen (Landeskunde)					
fachliches Wissen (Marketing)					
Informationsmanagement					
redigieren (korrigieren v. Texten/Präsentationen)					
Verfassen eigener Texte					
Präsentationstechniken					
Projektmanagement					
Problemlösungskompetenzen					
Zeitmanagement					
Teamfähigkeit					
Kritikfähigkeit					

Weitere Anmerkungen / Anregungen / Kommentare / Kritik

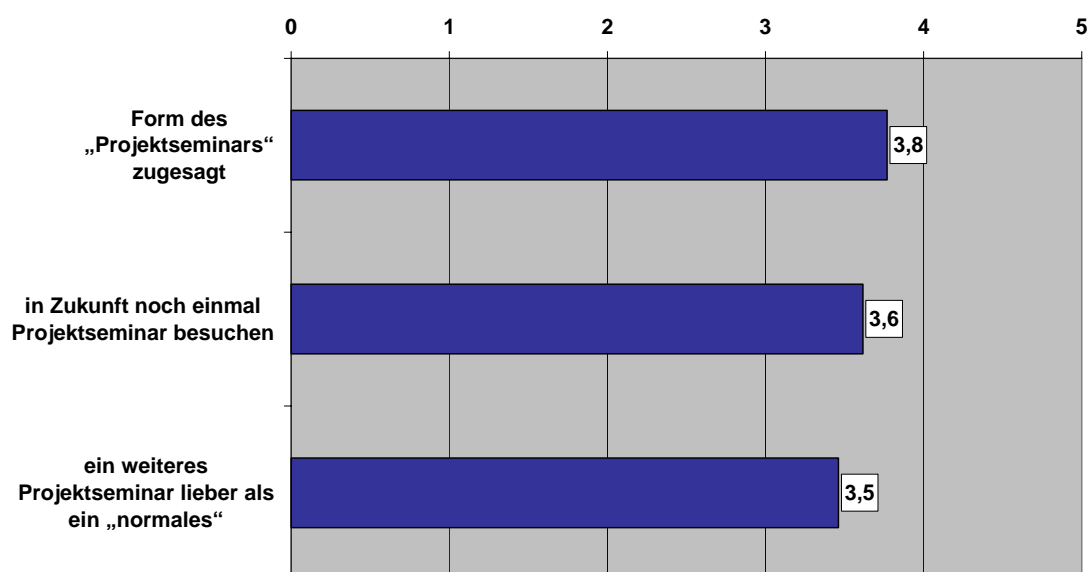
Evaluation der Lehrveranstaltung

Durch den speziell für die Veranstaltung konzipierten und ausgewerteten Fragebogen (s.o.) sowie eine Abschlussdiskussion in der letzten Stunde wurde die Lehrveranstaltung durch die Studierenden evaluiert. Die Bewertungsskala reichte stets von 1 (sehr negativ) bis 5 (sehr positiv). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fragebogenauswertung kurz skizziert.

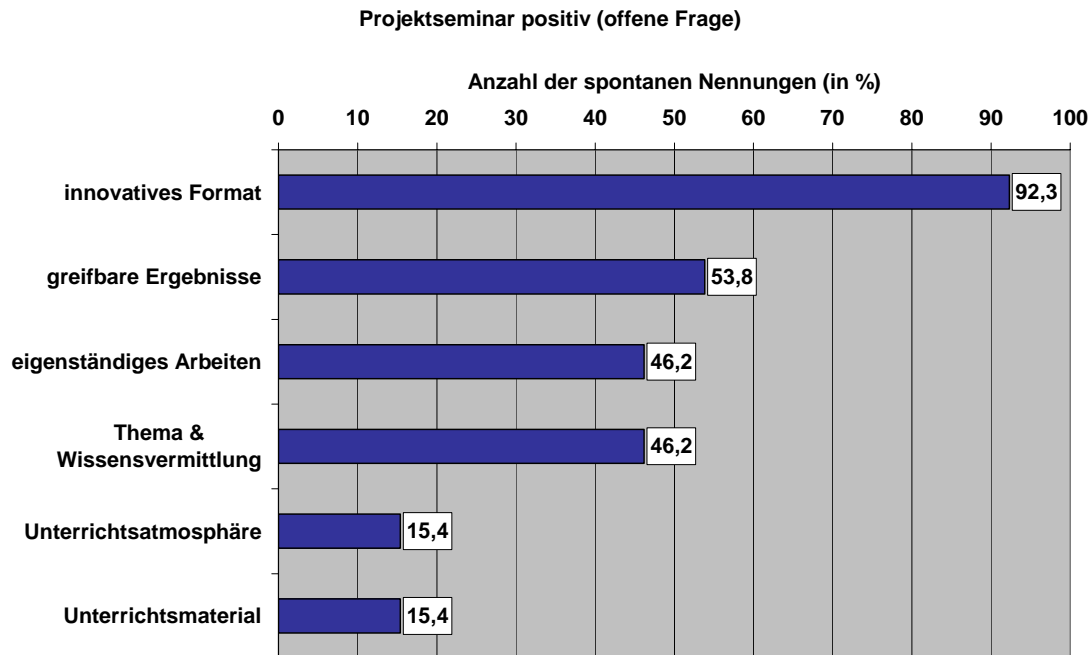
Motivationsfaktoren: Die intendierten Motivationsfaktoren wurden bestätigt, indem sie von den Studierenden durchgängig als sehr relevant bis relevant eingestuft wurden.



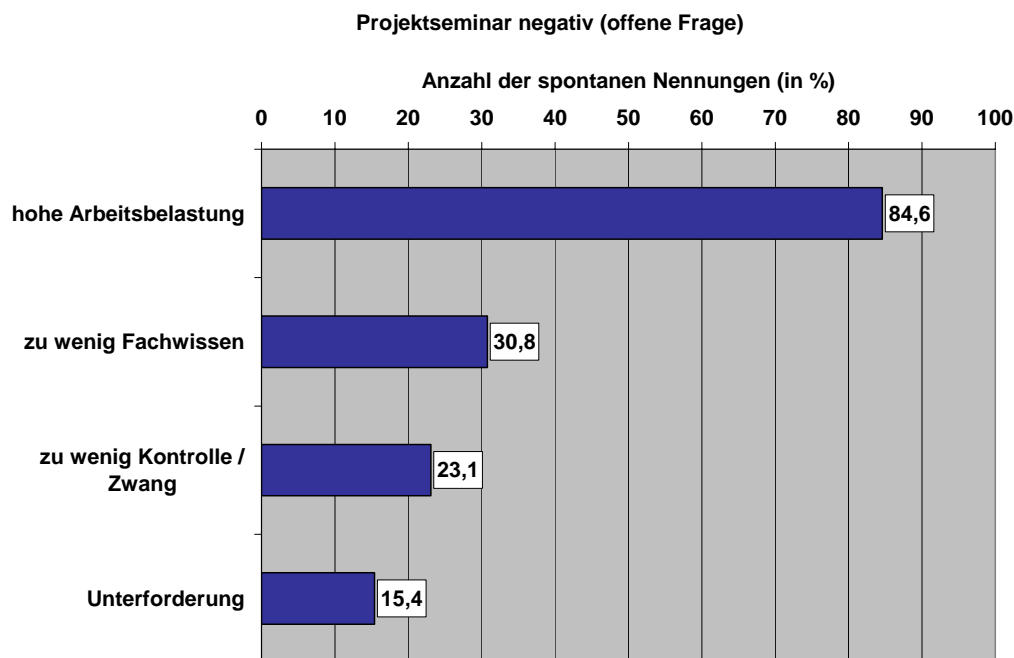
Projektseminar: Die besondere Form des Seminars, in dem die Studierenden einen hohen Anteil an eigenständiger Arbeit im Bezug auf die Durchführung eines konkreten Projektes zu leisten hatten, wurde von den Studierenden positiv bewertet.



Unter den Gründen, warum diese Form für die Studierenden interessant und ansprechend ist, wurden (in einer offenen Frage) folgende Punkte genannt:



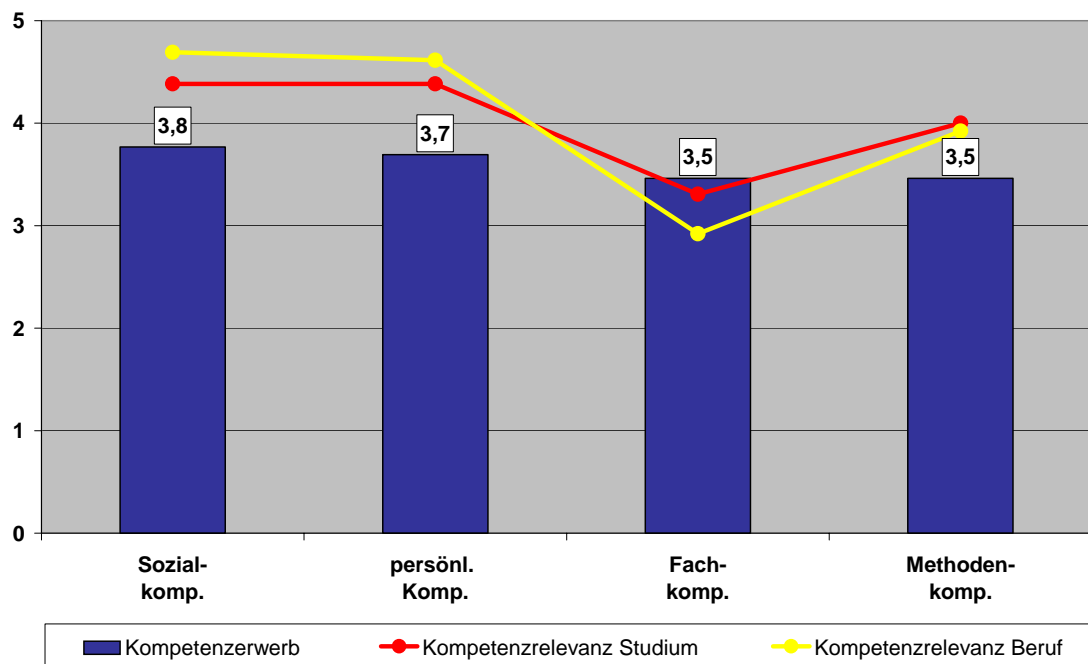
In der (ebenfalls offen abgefragten) kritischen Bewertung wurde ausschließlich die vergleichsweise hohe Arbeitsbelastung von nahezu allen Befragten negativ bewertet. 30% der Studierenden gaben zudem an, dass sie sich noch mehr Input an Fachwissen gewünscht hätten. Mehr Kontrolle oder Zwang wünschten sich die Studierenden, die angaben, unter Druck besser arbeiten zu können. Das Gefühl der Unterforderung wurde von einigen Studierenden, die offensichtlich im Vergleich zu den übrigen TeilnehmerInnen einen breiteren Lernhorizont mitbrachten, mit dem Training von Methoden begründet, die ihnen bereits vertraut waren.



Seminar/Seminarleiterin (SL): Die Abfrage ergab mit Bewertungspunkten zwischen 3,5 und 4,9 ein ausgesprochen positives Ergebnis. Die Bestwertungen erhielt die Dozentin für ihre Offenheit und Zugänglichkeit (4,9) sowie für ihre fachliche Kompetenz (4,6). Auf Platz 3 der Wertung liegt die Unterrichtsatmosphäre (4,4).

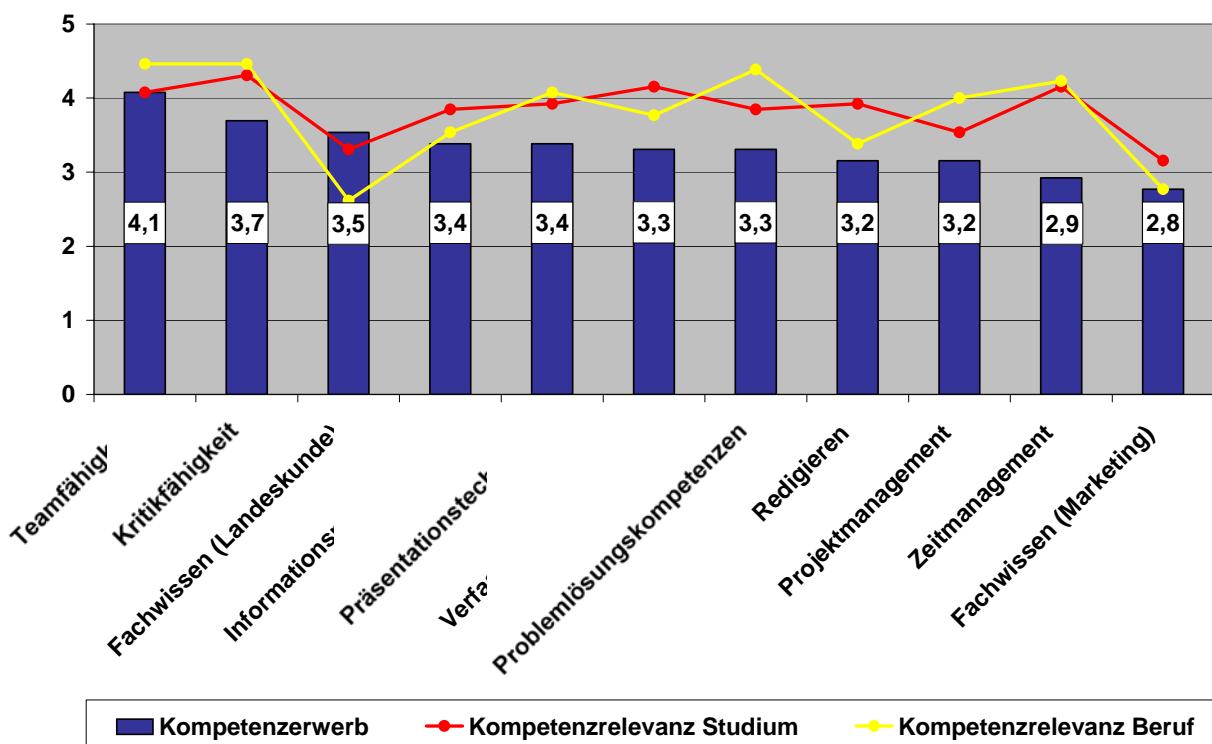


Kompetenzerwerb allgemein: Die Abfrage bezog sich zunächst allgemein auf Fach-, Methoden-, Sozial- und persönliche Kompetenz. Mit Ausnahme der Fachkompetenz schätzten die Studierenden diese Kompetenzen für den weiteren Studiumsverlauf (rote Linie) und ihr zukünftiges Berufsleben (gelbe Linie) als sehr relevant ein (Werte zwischen 3,9 und 4,7) und machten dabei keinen maßgeblichen Unterschied zwischen Studium und Beruf (Abweichungen von maximal 0,3 Punkten). Den persönlichen Kompetenzerwerb im Seminar schätzten sie als gut ein (3,5 bis 3,8 Punkte).



Um den Zugewinn an Kompetenzen durch die explizit kompetenzorientierte Lehre und die Projektarbeit im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen genau(er) bewerten zu können, müsste Studierenden anderer Seminare die gleiche Frage gestellt und eine vergleichende Analyse durchgeführt werden. Die o.a. positive Bewertung der Studierenden (bezüglich „Projektseminar“, „Seminar/Seminarleiterin“) und ihre – trotz der hohen und als negativ bewerteten Arbeitsbelastung – Präferenz (3,5 Punkte) von Projektseminaren über andere Seminarformen können indes als Indikatoren dafür angesehen werden, dass die Studierenden selbst einen positiven Zugewinn wahrnehmen.

Kompetenzerwerb im Besonderen: Auch die Abfrage bestimmter Kompetenzen, die im Projektseminar gefördert werden sollten, ergab, dass die Studierenden ihnen eine hohe Bedeutung für das weitere Studium (rote Linie) und den zukünftigen Beruf (gelbe Linie) zuschreiben und dass sie ihren persönlichen Zuwachs an Kompetenzen im Rahmen des Seminars positiv bewerten.



Die besten Wertungen erhielten Teamfähigkeit und Kritikfähigkeit. Letzteres ist insbesondere auf die ausführliche Evaluation der Präsentationen zurückzuführen, welche die Studierenden (im Fragebogen und in persönlichen Gesprächen) immer wieder als besonders positiv hervorhoben, v.a. in Abgrenzung zu der sonst in Seminaren oft üblichen Form von (mehr oder weniger unkommentiert bleibenden) Einzelreferaten. Bei der vergleichsweise niedrigen Wertung für das „Fachwissen Marketing“ muss mit bedacht werden, dass dies nur für das Projekt „Reiseroute“ von maßgeblicher Bedeutung war, an welchem 4 von 17 TeilnehmerInnen arbeiteten. In die Wertung des „Zeitmanagements“ als der einzigen der abgefragten Kompetenzen, die einen relativ großen Abstand zur späteren Bedeutung dieser Qualifikation erkennen lässt, ist vermutlich die von den Studierenden als zu hoch kategorisierte Arbeitsbelastung mit eingegangen.

Ästhetische Diskurse in der Lehre am Beispiel von Schillers Theorie des Idyllischen

Monika Sproll (Berlin/Gießen)

Klassiker und besonders als klassisch kanonisierte ästhetische Theorien interessieren nicht von selbst. Jeder Leser und jede Leserin muss eine eigene Beziehung zu einem traditionsreichen Text und seiner/m Autor/in aufbauen, aus der eine lebendige Anerkennung entstehen kann. Mit meinem Vorschlag zu einer mehrstündigen Unterrichtseinheit innerhalb eines Kurses zu Schillers ästhetischen Schriften möchte ich zeigen, wie ein historischer ästhetischer Diskurs um die künstlerische Darstellungsnorm der Idylle in seiner zeitgenössischen Streitbarkeit in der Lehre erfahrbar gemacht werden kann. In dieser Einheit führte ich anhand eines Arbeitsblatts zwei ineinander übergehende Gruppenarbeitsphasen mit unterschiedlicher Besetzung durch, ein sogenanntes Gruppenpuzzle nach einer Anregung von Susanne Lin-Klitzing in einem von der AG „Hochschuldidaktik Literaturwissenschaft“ organisierten Workshop.¹ Auf diese Weise konnte ich eine ästhetische Kategorie Schillers, das Idyllische, mit drei weiteren zeitgenössischen Optionen, wie das Idyllische dargestellt werden soll, in eine Diskussion von Sprechpositionen der Studierenden überführen.

Um auch andere Fächerkompetenzen der Studierenden mit einbeziehen zu können, aber vor allem, da es dem intermedialen historischen Diskurs um die Idylle selbst entspricht, wurden dem ästhetischen Essayismus Schillers über das Idyllische eine literarische Idylle, eine idyllische Reisebeschreibung sowie zwei Kupferstiche mit idyllischen Szenen gegenübergestellt. Der Fokus auf den ästhetischen Diskurs innerhalb des Klassizismus sowie im bewegten Interim zu romantischen und spätaufklärerischen ästhetischen Positionen führte so geradezu wie von selbst zu einer interdisziplinären Kommentierung der literaturwissenschaftlichen Fragestellung. Zugleich ermöglichte er anhand der ausgewählten Beispiele eine Diskussion des Normativitätsanspruchs von Schillers Theorie, wobei sowohl ihre Stärke herausgearbeitet wie auch ihr blinder Fleck, die eurozentristische Abwehr und Hybris gegenüber nicht europäischen und nicht antiken Kulturen, kritisch befragt werden konnte. Es ging mir indes nicht darum, eine kritische Reaktion auf einen Klassiker zu provozieren. Vielmehr entspricht eine solche Vorgehensweise, das heißt die Diskussion seiner ästhetischen Theorie mit anderen Konzepten, auch Schillers essayistischem Denken und zeigt die Stärke seiner dynamischen Reflexionen, die das Fragen Stellen einer systematischen Kohärenz vorzieht. Durch die Erarbeitung des intermedialen ästhetischen Kontexts zeigte sich zum einen die Bedeutung der

¹ Zur Methode des Gruppenpuzzles vgl. Lin-Klitzing 2006, S. 1-26 sowie den Beitrag von Kirsten Prinz in diesem Band.

Thesen Schillers, die in der romantischen Ästhetik Aufnahme fanden, zum anderen konnte die aus der Spätaufklärung kommende anthropologische Positionierung Schillers herausgearbeitet werden.

Vorteile der Gruppenarbeit für die Vermittlung ästhetischer Diskurse

Das als Lektürekurs angelegte Proseminar befasste sich mit Schillers Briefessay „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ sowie mit der Abhandlung „Über naive und sentimentale Dichtung“, die beide abschnittsweise in Schillers Literaturzeitschrift *Die Horen* erschienen waren. Schiller selbst sah seine Aufgabe darin, ästhetische Problemstellungen darzulegen und seine Vorschläge zur Diskussion zu stellen. Der Entwurf seiner klassizistischen Ästhetik ist also bereits diskursiv gestaltet. Diese, seinen Schriften eigene, diskursive Ausgangslage galt es meiner Überzeugung nach in die gemeinsame Seminarlektüre einzubeziehen. So verstand ich es als in der Sache selbst begründet, warum bei der Durchführung dieses Kurses eine Unterrichtseinheit mit Gruppenarbeit sinnvoll war. Um den ästhetischen Streit kontextuell zu realisieren, sollten die ästhetischen Alternativen möglichst performativ erfahrbar werden. Mit meinem Beitrag möchte ich demzufolge die Gruppenarbeitseinheit innerhalb eines Lektürekurses als ein Unterrichtsmodell zur Diskussion stellen, das sich insbesondere für die Vermittlung von ästhetischen Diskursen eignet.

Für die Gruppenarbeitsphase erschien mir ein im Seminarverlauf später Termin sinnvoll. So konnten die SeminarteilnehmerInnen bereits auf eine umfangreiche und intensive Erarbeitung von Schillers ästhetischer Theorie zurückgreifen. Die Studierenden hatten sich nicht nur mit der Zeitschriftenkultur um 1800 und insbesondere mit Schillers Zeitschriftenprogramm einer ästhetischen Erziehung beschäftigt, sondern waren auch der schrittweisen Entfaltung von Schillers Theorie gefolgt. Die zentralen Themen seines ästhetischen Erziehungsprogramms, das in gemeinsamen Semindiskussionen erarbeitet wurde, bestehen in Schillers Zeitdiagnose und Kulturtheorie um die Schlüsselbegriffe der ‚Wilden‘ und der ‚Barbaren‘, die er im Kontrast von Antike und Moderne aufbaut, in seiner Reflexion auf die Projektionsfigur, durch die eine spezifische, moderne Sichtweise auf die Antike eingenommen wird, und schließlich im Ziel, durch Kunstschönheit den modernen Menschen anthropologisch zu einem ‚ganzen Menschen‘ zu entwickeln. Die Lektüre seiner zweiten ästhetischen Schrift, die zu Schillers Theorie des Idyllischen führt, vertiefte den kulturdiagnostischen Blick Schillers um die Möglichkeiten einer modernen Ästhetik. Vor dem Hintergrund seines anthropologischen Standpunkts wird einsichtig, warum Schiller die bisherige Gattungsästhetik ersetzt. Er entwickelt anhand dreier Empfindungsmodi des modernen Dichters die drei Dich-

tungsweisen des Satirischen, des Elegischen und des diesem zugehörigen Idyllischen. Während auf eine Vertiefung der satirischen Dichtungsweise verzichtet wurde, ging der Gruppenarbeitseinheit bereits die Kontextualisierung und Diskussion der elegischen Dichtungsweise voraus. Anhand von Friedrich Hölderlins Gedichtfragment „Achill“ wurde das Thema der verlorenen Antike, das auch für die ästhetische Kategorie des Idyllischen von zentraler Bedeutung ist, in Bezug auf Schillers Theorie diskutiert. In der hierauf folgenden Gruppenarbeitseinheit konnte so bereits ein souveräner Umgang der Studierenden mit dem anthropologie- sowie ästhetikgeschichtlichen Hintergrund vorausgesetzt werden.

Die drei Stationen des Gruppenpuzzles

Die im Folgenden vorgestellte Unterrichtseinheit besteht aus drei Arbeitseinheiten über die Dauer von ein bis zwei Seminarsitzungen. Neben der Rekapitulation des Textabschnitts zu Schillers Theorie des Idyllischen sollte vorbereitend ein Abschnitt aus Georg Forsters *Reise um die Welt* gelesen werden. Die beiden anderen ästhetischen Positionen wurden den Teilnehmern zu Beginn der Sitzungen auf Arbeitsblättern ausgeteilt.

In der ersten Gruppenarbeitsphase sollten zunächst die vier ästhetischen Positionen Schillers, Forsters, Chodowieckis und Vergils erarbeitet werden. Jede der vier Gruppen sollte anhand von Leitfragen zu ihrem Text bzw. Bild ein Arbeitsergebnis schriftlich fixieren. In der anschließenden zweiten Gruppenarbeitseinheit wurden aus jeder der vier Gruppen ein bis zwei Studierende in eine neue Gruppe integriert, so dass in jeder der vier neuen Gruppen ‚Experten‘ einer jeweiligen ästhetischen Position der vier ursprünglichen Gruppen zusammentrafen. Hier sollten sich die Studierenden gegenseitig die im ersten Teil erarbeiteten Ergebnisse vortragen. Auf diese Weise wurden alle Studierenden zu Vermittlern und ‚Experten‘ einer bestimmten ästhetischen Position, so dass – und dies war ein willkommener Nebeneffekt – eine allgemeine Aktivierung im Seminar um sich griff. Durch die Nachfragen der Gruppenmitglieder wurden in dieser zweiten Arbeitsphase die Ergebnisse der ersten noch einmal hinterfragt und im Kontrast zu den anderen Positionen konturiert. Dieser vergleichende Blick wurde bereits – dies erschien mir für die gelingende Durchführung entscheidend – durch die Arbeitsfragen der ersten Gruppenarbeitsphase angestoßen, in denen stets ein vergleichender Frageaspekt bearbeitet werden musste.

Indem jede/r Studierende zugleich gemeinsam Fragen erarbeitete, diese Ergebnisse anderen vortrug und mit den Ergebnissen der anderen Gruppen vergleichend diskutierte, konnte der historische ästhetische Diskurs in eigenen Sprechpositionen aktualisiert werden. Die ästhetische Problematik wurde in ihrer ursprünglichen Situation in der Konkurrenz zu

anderen Positionen verdeutlicht und von den Studierenden selbst aufgelöst, wie die abschließende Plenumsdiskussion gezeigt hat. Hier wurden alle Ergebnisse vorgetragen und überprüft, um schließlich im eigenen ‚lustvollen‘ Streit selbst verglichen zu werden. Meiner Ansicht nach diene diese Unterrichtseinheit daher nicht nur der didaktischen Veranschaulichung eines ästhetischen Diskurses, sondern der Förderung der literaturwissenschaftlichen Kompetenz insgesamt der Studierenden. In den drei Diskussionseinheiten erfuhren sich die Studierenden als Ansprechpartner mit unterschiedlichen Interessen und Kompetenzen, wodurch ein respektvoller Umgang in den Diskussionsphasen gestärkt und eine zukünftige Zusammenarbeit, etwa in Lese- und Lerngruppen, angebahnt wurde. Nicht zuletzt entsprach diese Vorgehensweise einem legitimen – und für den Studienerfolg wichtigen – Interesse der Studierenden, nämlich eine überwiegend passive Aufnahmehaltung zugunsten einer aktiven Entwicklung und Gestaltung eigener Forschungsfragen zu ersetzen.

Die konkrete Umsetzung im Seminar

Im Folgenden möchte ich mein Unterrichtsbeispiel mit dem didaktischen Ausgangsproblem, den Arbeitsblättern und der Zielsetzung sowie den Gewinn eines vertieften Verständnisses von Schillers Ästhetik konkret vorstellen:

Schillers Theorie des Idyllischen steht keine lyrische Idylle aus seiner Dichtungsproduktion gegenüber. Dies ist dem utopischen Moment geschuldet, in das Schiller die Theorie dieser Dichtungsweise unterstellt. Ich möchte seinen Ansatz in aller Kürze skizzieren, um den Anspruch zu rekapitulieren, den Schiller an eine moderne Dichtung stellt und der seinen Entwurf den Zeitgenossen als Zumutung erscheinen lassen musste. Schillers Essay „Über naive und sentimentalische Dichtung“, zu dem ich diese Unterrichtseinheit durchgeführt habe, wird als Beitrag zur Gattungstheorie verstanden. Schiller bestimmt hier Empfindungsweisen der Dichtung, die anthropologisch mit unterschiedlichen Dichtertypen kurzgeschlossen werden. Diese Empfindungs- bzw. Dichtungsweisen knüpft Schiller zwar zunächst an eine gattungstheoretische Konstellation, – im Durchgang durch den Text aber wird deutlich, dass seine literaturtheoretischen Überlegungen nicht mehr an die historische Einteilung in Gattungen und Testsorten gebunden ist, wie sie Ende des 18. Jahrhunderts bestand.

Der Umbau in unser heutiges Textsortenverständnis ist das Ergebnis einer Diskussion, an der Schiller entscheidend beteiligt war: Für Schiller ist Dichtung, und noch mehr ihre Theorie, zeitdiagnostisch. Die Aufgabe der modernen Dichtung erschließt sich ihm aus einer spezifisch modernen Sicht auf die Antike. An dieser Projektion auf die Antike bemisst sich sein Vergleich der antiken und modernen Kultur, aus dem eine der antiken Kunst adäquate,

aber nicht in ihren einzelnen Normen folgende, moderne Kunst gefunden werden soll. Die Reflexionsfähigkeit, wie sie nur der sprachlichen Darstellung eigen ist, stellt die Dichtung dabei in eine herausragende Position. Der Normativität des Antiken soll eine neue Normativität des Modernen entgegengestellt werden, die stets die Herkunft ihres Anspruchs reflektiert.

Ich erinnere an ein berühmtes Zitat aus dem Text:

Sie [die Erscheinungen des Naiven und Antiken] sind, was wir waren; sie sind, was wir wieder werden sollen. Wir waren Natur, wie sie, und unsere Kultur soll uns, auf dem Wege der Vernunft und der Freyheit, zur Natur zurückführen. (8f.)

Der Theorie des Idyllischen kommt hier als einer der drei sentimentalischen Dichtungsweisen, neben dem Satirischen und dem Elegischen, eine Schlüsselstellung zu. Alle drei Empfindungs- und Dichtungsweisen – das ist der springende Punkt – können in allen Textsorten und Gattungen, und dies sogar zugleich, verwendet werden.

Problematisch ist der Ausgangspunkt, den Schiller wählt, indem er seiner Theorie des Idyllischen eine Kritik der antiken und modernen Idylle, das heißt der Textsorte, voranstellt. In keinem der Beispiele der neueren Autoren findet er – und das ist eine Konsequenz seiner Zeitdiagnose – das, was er als grundsätzliches Strukturelement der modernen idyllischen Dichtungsweise ansetzt: das utopische Moment, in dem sich Freiheit bzw. Moralität und Wirklichkeit als Einheit zeigen. Diese Einheit sieht Schiller nur in der antiken Idylle verwirklicht, da sie noch nicht dem Reflexionsstatus der modernen Kunst genügen musste. Sie unter den Bedingungen der Moderne neu zu erreichen, ist nach Schiller unter Abkehr vom selbst-reflexiven Status der modernen Kultur nicht möglich. Dadurch aber bleibt sie eine Dichtungs-utopie. Der sentimentalische Dichter, so schreibt Schiller,

führe uns nicht rückwärts in unsre Kindheit, um uns mit den kostbarsten Erwerbungen des Verstandes eine Ruhe einkaufen zu lassen, die nicht länger dauern kann, als der Schlaf unsrer Geisteskräfte; sondern führe uns vorwärts zu unsrer Mündigkeit, um uns die höhere Harmonie zu empfinden zu geben, die den Kämpfer belohnt, die den Überwinder beglückt. Er mache sich die Aufgabe einer Idylle, welche jene Hirtenunschuld auch in den Subjekten der Kultur und unter allen Bedingungen des rüstigsten feurigsten Lebens, des ausgebreitetsten Denkens, der raffiniertesten Kunst, der höchsten gesellschaftlichen Verfeinerung ausführt, welche mit einem Wort, den Menschen, der nun einmal nicht mehr nach Arkadien zurückkann, bis nach Elisium führt. (S. 73)

Wie in der dichterischen Fiktion eine Einheit von Freiheit und Wirklichkeit dargestellt werden kann, ist für Schiller entscheidend vom Zustand der Wirklichkeit abhängig. Ist die antikisierende Hirtenidylle in seiner Sicht eine denkbare Insel in einer dieser nicht widerstrebenden Wirklichkeit der antiken Welt, so kann die sentimentalische Idylle ihre Fiktion nicht als Fiktion der gegenwärtig erfahrbaren Wirklichkeit ausweisen. Die Fiktion der idyllischen Dichtungsweise muss sich deshalb seiner Auffassung nach auf eine erst herzustellende Wirk-

lichkeit beziehen. Die bloße Möglichkeit aber einer solchen Wandlung der gegebenen Welt wird von Schiller so lange standhaft ungläubig verweigert und als *Idee* in die Kunst verlegt, als die ästhetische Erziehung des Menschen unabgeschlossen ist. Idyllische Darstellung muss diesem Konflikt Rechnung tragen. Einerseits erzwingt diese Empfindungsweise das Gefühl von Ruhe und Ausgleich im Ideenschein der Kunst, andererseits bleibt der Streit zwischen der Wirklichkeitserfahrung und dem Freiheitsgefühl des modernen Menschen gleichwohl bestehen. Dieser Ansatz einer radikalen Wirklichkeitsnegation Schillers, seine Abkehr vom Status quo der zeitgenössischen Kultur, die er gleichwohl zur bislang höchsten Entwicklungsstufe der Menschheit erklärt, ist der Vergleichspunkt der folgenden Unterrichtseinheit.

Ich habe Schillers Text eine Reisebeschreibung Georg Forsters an die Seite gestellt, die durch ein idyllisches Vergil-Zitat eingeleitet wird. Forster lenkt mit diesem Zitat die Leseerwartung seiner Schilderung der tahitischen Kultur, insofern diese Verse als Rezeptionssignal für eine Idylle dienen. Dies erlaubt ihm, auch seine eigene Darstellung von Tahiti als zunächst ästhetisiert auszuweisen. Im weiteren Verlauf der Reisebeschreibung folgt eine das Idyllische relativierende Auseinandersetzung. Die Erwartungshaltung des Reisenden wie auch der Leser wird als eurozentristische Sichtweise decouvriert, der die Erfahrung einer in sich ebenfalls widersprüchlichen Kultur entgegengesetzt wird. Forster steht für die Pluralität von Kulturen, einen ersten ethnologischen Blick:

Ein Morgen war's, schöner hat ihn schwerlich je ein Dichter beschrieben, an welchem wir die Insel O-Tahiti, 2 Meilen vor uns sahen. Der Ostwind, unser bisheriger Begleiter hatte sich gelegt; ein vom Lande wehendes Lüftchen führte uns die erfrischendsten und herrlichsten Wohlgerüche entgegen und kräuselte die Fläche der See. Waldgekrönte Berge erhoben ihre stolzen Gipfel in mancherley majestätischen Gestalten und glühten bereits im ersten Morgenstrahl der Sonne. Unterhalb derselben erblickte das Auge Reihen von niedrigen, sanft abhängenden Hügeln, die den Bergen gleich, mit Waldung bedeckt, und mit verschiedenem anmuthigen Grün und herbstlichen Braun schattirt waren. Vor diesen her lag die Ebene, von tragbaren Brodfrucht-Bäumen und unzählbaren Palmen beschattet, deren königliche Wipfel weit über jene empor ragten. Noch erschien alles im tiefsten Schlaf; kaum tagte der Morgen und stille Schatten schwebten noch auf der Landschaft dahin. Allmählig aber konnte man unter den Bäumen eine Menge von Häusern und Canots unterscheiden, die auf den sandichten Strand heraufgezogen waren. Eine halbe Meile vom Ufer lief eine Reihe niedriger Klippen parallel mit dem Lande hin, und über diese brach sich die See in schäumender Brandung; hinter ihnen aber war das Wasser spiegelglatt und versprach den sichersten Ankerplatz. Nunmehr fing die Sonne an die Ebene zu beleuchten. Die Einwohner erwachten und die Aussicht begann zu leben.²

Das Vergil-Zitat (vgl. Arbeitsblatt im Anhang) soll in der Gruppenarbeit auch als eigenständiger Text diskutiert werden. Es ist dazu geeignet, idyllische Gestaltungsmomente in einem Text aufzufinden, der daneben noch andere Gestaltungsmomente enthält. Die Reflexions-

² Forster 1983 [1778-80], S. 241.

losigkeit, die Schiller dieser naiven idyllischen Darstellung als einem antiken Kunstbeispiel unterstellt, kann am Text überprüft und diskutiert werden.

Eine vierte Stimme habe ich in Anknüpfung an die vorherige Seminararbeit, in der bereits Kupferstiche Daniel Chodowieckis diskutiert worden waren, in das Seminar eingebracht. In diesen Stichen ist der Vergleich von *natürlichen und affectierten Handlungen des Lebens* in kultursoziologischer Perspektive dargestellt.



Chodowiecki (1780), *Natürliche und affectierte Handlungen des Lebens*

Auf dem für die Gruppenarbeit herangezogenen Kupferstich wird eine fremde Kultur im idyllischen Familienbild antikisierend gezeigt (vgl. Abb. auf dem Arbeitsblatt im Anhang). Chodowieckis Kupferstich stellt diese antikisierende Idylle der fremden Kultur noch in einen naturgeschichtlichen Fokus, der die Selbstwahrnehmung der Europäer als fortschrittlichste Kultur unterstützt. Jedoch wäre in Schillers Wertung auch diese einordnende Darstellung unzulässig, da sie seiner Meinung nach die Beschränktheit der fremden Kulturentwicklung mit der den Griechen zugeschrieben hochkulturellen Einfalt verwechselt.

Alle vier Positionen lassen sich auf den grundlegenden Diskurs um Antike und Moderne beziehen und konnten im Verlauf der Gruppendiskussionen angeeignet und gegenseitig relativiert werden. Schillers Position, die sodann im Kurs wieder im Zentrum stand, konnte nun auch bezüglich ihrer Epochenzugehörigkeit neu betrachtet werden. Der Text des klassischen Schiller zeigt zwar mit seiner rückwärtsgewandten Modernität eine klassizistische Normativität. Jedoch sind die Momente der Gattungsmischung, die Betonung von Darstellungsweisen sowie die Auszeichnung der dichterischen Sukzession ästhetische Argumente, die die Überbietungsdynamik dieses ästhetischen Diskurses abbilden und Schillers Modernität zeigen können.

Bibliographie

- Chodowiecki, Daniel (1806), „Menschen Varietät“, in: Friedrich Blumenbach, *Beyträge zur Naturgeschichte*, Erster Theil, Zweyte Ausgabe, Göttingen: Röwer.
- Chodowiecki, Daniel (1780), „Natürliche und affectierte Handlungen des Lebens“, 2. Folge. Blatt 1: Natur, Blatt 2: Affectation. In: *Almanac Généalogique de Goettingue pour l'année 1780*, Göttingen: Dieterich.
- Forster, Georg (1983 [1778-80]), „Achstes Hauptstück: Aufenthalt im Haven O-Aitepieha auf der kleinen Halb-Insel O-Tahiti – Ankern in Matavai-Bay“, in: Ders., *Reise um die Welt*, hg. und m. e. Nachw. vers. v. Gerhard Steiner, Frankfurt/M.: Insel, S. 241-296.
- Lin-Klitzing, Susanne und Birgit Neff und Edith Kröber (2006), „„Offene“ Lehr/Lernformen an der Hochschule – ein hochschuldidaktisches Fortbildungskonzept: Durchführung, exemplarische Umsetzung, Evaluation“, in: *Neues Handbuch Hochschullehre*, hg. v. Brigitte Berendt und Hans P. Voss und Johannes Wildt, Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation, L 1.5, S. 1-26.
- Publius Vergilius Maro (1799), *Aeneis*, 6. Gesang, V. 637-659, üb. v. Johann Heinrich Voss, Braunschweig: Vieweg.
- Schiller, Friedrich (2000 [1795]), *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, hg. v. Klaus L. Berghahn, Stuttgart: Reclam.
- Schiller, Friedrich (2002 [1795-96]), *Über naive und sentimentalische Dichtung*, hg. v. Klaus L. Berghahn, Stuttgart: Reclam.

Anhang:

- Arbeitsblatt
 - Bild aus Chodowieckis *Menschen Varietæt*
 - Textauszug aus Vergils *Aeneis*
 - Seminarplan
-

Kulturdiagnose, kultureller Vergleich und Idylle
bei Friedrich Schiller, Georg Forster, Daniel Chodowiecki und Vergil

Arbeitsfragen:

Schiller: (Reclam, S. 66-76)

- 1) Beschreiben Sie Schillers Vorgaben für die sentimentalische Idylle.
- 2) Wie verhält sich Schillers Theorie zu fremdkulturellen Idyllen?

Forster:

- 1) Sammeln Sie die idyllischen Motive und Strukturelemente in Forsters Darstellung der tahitischen Kultur (Szenerie, Menschen, Landschaft).
- 2) Worin stimmt die idyllisierende Gestaltung mit Schillers Bestimmung des sentimentalischen Idyllischen (S. 66-76) überein und worin setzt sie andere Akzente?

Chodowiecki:

- 1) Beschreiben Sie die Szenerie in Hinblick auf idyllische Elemente und auf das Antikebild der Zeit. Vergewissern Sie sich hierfür Chodowieckis Serie *Natürliche und affectierte Handlungen des Lebens* (→ Natur – Affectation). Welche Informationen erhalten Sie über die dargestellte Lebensweise dieser Menschen und über die Darstellung selbst?
- 2) Worin gehen Forster mit seinem ethnologischen Blick und Schiller mit seiner Bestimmung des sentimentalischen Idyllischen (S. 66-76) über diese Darstellung hinaus?

Vergil:

- 1) Markieren Sie die idyllischen Motive und Strukturelemente in dem Aeneis-Abschnitt.
- 2) Welche Funktion erfüllt das Motto Vergils für die Darstellung der Südsee-Kultur im Kapitel aus Forsters *Reise um die Welt*?



I.

Ueber die Veränderlichkeit in der
Schöpfung.

Ja so geht's in der Welt, sagt Vol-
taire, da haben wir nun keinen Pur-
pur mehr, denn der *Murex* ist längst
ausgerottet. Das arme kleine Schneck-

A

Daniel Chodowiecki: *Menschen Varietät*. In: Friedrich Blumenbach: *Beyträge zur Naturgeschichte*, Erster Theil, Zweyte Ausgabe, Göttingen 1806.

- Als nun solches vollbracht und der Herrscherin Gabe geweiht war,
 Kamen sie hin zu den Fluren der Wonn', und den grünenden Lustaun
 Ewig seliger Hain' und den Wohnungen friedsamem Heiles.
 640 Dort mit reinerer Hell' umschwebt die Gefilde der Äther
 Klar, und eigene Sonne kennen sie, eigene Sterne.
 Teils nun übt man die Glieder im grasigen Plane des Lustkampfs,
 Mit wetteiferndem Spiel und ringt in gelblichem Sande.
 Teils stampft man mit den Füßen den Tanz und singet das Chorlied.
 645 Auch der Thracierbard' in lang hinwallender Kleidung
 Tönt zum gemessenen Liede die siebenhallige Leier,
 Bald mit dem Finger und bald mit dem Elfenbeine sie rührend.
 Hier ist altes Geschlecht, des Teucus herrlicher Abstamm,
 Hochgesinnte Heroen, erzeugt der besseren Vorzeit,
 650 Ilus, Assaracus auch, und Dardanus, Gründer von Troja.
 Waffen bewundert er fern und ledige Wagen der Männer.
 Lanzen stehn in die Erde gebohrt, und es irren gelöset
 Weidende Ross' im Gefilde. Wie groß die Liebe der Wagen
 Lebenden war und der Waffen, wie aufmerksam die Ernährung
 655 Glänzender Ross', so folgt sie den Ruhenden unter die Erd' auch.
 Andere siehet er dort, rechtshin durch den Rasen und linkshin,
 Liegen am Schmaus', auch singen im Chor den freudigen Pöan,
 Unter des Lorbeerhains Umdüftungen, wo von der Höhe
 Vollgedrängt durch den Wald des Eridanus Strom sich herabwälzt.
- } Zitat
bei
Forster

Publius Vergilius Maro, *Aeneis*, 6. Gesang, Übersetzung v. Johann Heinrich Voss (1799)

Seminarplan zum Proseminar „Schillers ästhetische Schriften“

1) Schillers ästhetische Schriften – Einführung in das Seminarthema

- Schillers Briefe *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*
- Organisation des Ablaufs und Referatsvergabe

2) Schillers Ankündigungstext für seine Zeitschrift *Die Horen*

- Programmatik der Zeitschrift, Mitarbeiter- und Leserprofil
- Der Begriff „Gemüth“ im 18. Jahrhundert

3) *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (Briefe 1-3)

- Zielvorgabe Schillers: Freiheit durch ästhetische Erziehung
- Schillers Begriff des „ästhetischen Charakters“

4) Schillers Zeitdiagnose und Kulturtheorie (Briefe 4-6)

- die ‚Wilden‘ und die ‚Barbaren‘ – die ‚Griechen‘ und die ‚Neueren‘

5) Verstand und Sinne, Person und Zustand (Briefe 10 u. 11)

- Der transzendente Weg: Ableitung der Schönheit aus dem ‚ganzen Menschen‘
- Schillers Auseinandersetzung mit Kant

6) Stoff- und Formtrieb, Spieltrieb (Briefe 12-15)

- Abschluss des transzendentalen Wegs zur Schönheit

7) 16. Brief: Die anthropologische Dimension der Kunstwirkung

- schmelzende und energische Schönheit und das Ideal-Schöne
- Ausblick auf das Ende von *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*

8) *Über naive und sentimentalische Dichtung* (S. 7-39)

- Einführung in den Text anhand Schillers Brief an Goethe vom 23.8.1794

9) Schillers Überlegungen zu einer zweiten Natur des Menschen (S. 7-39)

- Das ‚Naive‘ und die Dialektik von ‚naiv‘ und ‚sentimentalisch‘

10) Idylle, Elegie, Satire, die Empfindungsmodi des sentimentalischen Dichters

S. 39-49 und S. 66-68 (Fußnote 2)

- Auflösung der Gattungen und die Theorie der Dichtungsweisen

11) Friedrich Hölderlins Gedicht *Achill* – die verlorene Antike

- Form- und Inhaltsanalyse sowie Bezug zum ästhetischen Programm Schillers

12) Kulturvergleich und Idylle bei Schiller und bei Georg Forster

- Forsters *Reise um die Welt* und Schillers Vorgaben für die Idylle
- Das Verhältnis von Fremde und Heimat, Antike und Moderne

13) Der Dichtergeist in seinem Zeitalter: letzter Abschnitt *ÜnusD* (S. 89-Ende)

- ‚Idealisten‘, ‚Realisten‘, ‚Schwärmer‘ und ‚Phantasten‘
- Schillers und Goethes *Schema*

14) Systematischer Rückblick auf *Über naive und sentimentalische Dichtung*

Abschlussdiskussion